

# TRABAJO FIN DE MÁSTER

**Diseño y validación de un cuestionario sobre la conciencia, regulación y comprensión de las emociones basado en la competencia lingüística.**

Comprendiendo la realidad de una escuela a partir de la implementación de un proyecto lingüístico de centro.

AUTOR: DANIEL TRAVERSO MACÍAS

TUTOR: MANUEL FCO. ROMERO OLIVA



MÁSTER EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA PARA EL  
DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE

SEPTIEMBRE 2019

## ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	3
<b>2. ESTADO DEL ARTE</b>	4
2.1. Diversidad lingüística y cultural en las aulas	4
2.2. Construcción de las identidades culturales desde las escuelas – vínculo con las lenguas	5
2.3. Niveles de la lengua. Ámbitos y contextos	8
2.4. Proyecto Lingüístico de Centro	10
2.4.1. Estructura del PLC. De la teoría a la práctica	12
2.4.2. Ventajas del PLC	14
2.5. Importancia del desarrollo de la Competencia Lingüística a través del PLC	15
2.5.1. Educación emocional	17
2.5.2. Resolución de conflictos	19
<b>3. ARQUITECTURA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. DISEÑO Y METODOLOGÍA</b>	20
3.1. Justificación del valor del estudio	20
3.2. Objetivos de investigación	21
3.2.1. Objetivo general	21
3.2.2. Objetivos específicos	21
3.3. Diseño y metodología de la Fase I de investigación	22
3.3.1. Población y muestra del estudio	22
3.3.2. Contextualización del centro	23
3.3.3. Metodología de investigación	25
3.4. Diseño y validación del cuestionario. Metodología de estudio de la Fase II	29
3.5. Criterios éticos adoptados	33
3.6. Temporalización y cronograma	34
<b>4. ANÁLISIS DE DATOS</b>	36
4.1. FASE I: Fase de exploración. Análisis de datos	36
4.1.1. Análisis de la “Prueba de evaluación para el diagnóstico de la CLL del alumnado”	36
4.1.2. Análisis de la entrevista “Guion de entrevista inicial. Percepción sobre la Competencia Lingüística”	42
4.1.3. Conclusiones y reflexiones	51
4.2. FASE II: Diseño y validación del cuestionario. Análisis de datos	52
4.2.1. Diseño inicial del cuestionario	53
4.2.2. Validación mediante juicio de expertos y expertas. Método de agregados individuales	54
4.2.3. Instrumento final	62
<b>5. CONCLUSIONES Y MIRADAS HACIA EL FUTURO</b>	63
5.1. Fortalezas y dificultades de la investigación	63
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b>	64
<b>7. ANEXOS</b>	69
7.1. Anexo 1. Guion de entrevista	69
7.2. Anexo 2. Prueba de evaluación Educación Infantil y primer ciclo	70
7.3. Anexo 3. Prueba de evaluación segundo ciclo	72
7.4. Anexo 4. Prueba de evaluación tercer ciclo	75
7.5.1. Bibliografía empleada para la elaboración del cuestionario	81
7.6. Anexo 6. Instrumento para la evaluación mediante juicio de personas expertas	82
7.7. Anexo 7. Informe e instrumento de validación 2ª vuelta	86
7.8. Anexo 8. Cuestionario final	89

## **Diseño y validación de un cuestionario sobre la conciencia, regulación y comprensión de las emociones basado en la competencia lingüística.**

Comprendiendo la realidad de una escuela a partir de la implementación de un proyecto lingüístico de centro.

**Daniel Traverso Macías**

**Universidad de Cádiz**

**Resumen:** La investigación que aquí se presenta tiene como objetivo la elaboración de un cuestionario, a partir de su diseño y validación mediante el método Agregados Individuales, sobre el papel que otorgan los docentes a la conciencia, regulación y comprensión de las emociones en sus estudiantes. A partir de la exploración del contexto, basada en una metodología cualitativa a partir diferentes técnicas y, por otro lado, para la validación del cuestionario se ha realizado un juicio de expertos mediante el método de agregados individuales. Como producto, se ha obtenido un cuestionario, basando su validez a través del alpha de Cronbach, estadística Kappa, coeficiente de Kendall y Coeficiente de Validez de Contenido, que permitirá conocer la percepción del profesorado sobre cómo la Competencia Lingüística intercede en la conciencia, regulación y comprensión de las emociones, así como en la resolución de conflictos.

Palabras clave: Competencia Lingüística, PLC, educación emocional, resolución de conflictos

---

**Abstract:** The research presented here seeks to explore and understand the reality of a centre around linguistic competence in order to design and validate a questionnaire at the content level. For the exploration of the context a qualitative methodology has been used from different techniques and, on the other hand, for the validation of the questionnaire an expert judgment has been made using the method of individual aggregates. As a product, a questionnaire has been obtained, based on alpha de Cronbach, statistics of Kappa, Kendall's coefficient and CVC, that allows to know the perception of the teacher on how the linguistic competence intercedes in the consciousness, regulation and understanding of the emotions, as well as in the resolution of conflicts.

Keywords: Linguistic competence, emocional education, resolution of conflicts

## 1. INTRODUCCIÓN

La educación actual necesita personas implicadas y preocupadas por los fenómenos que tienen lugar en las aulas. Elevar la mirada más allá de lo superficial o cuantitativo, como en la educación podrían ser las evaluaciones numéricas o conductas visibles, resulta necesario para comprender los fenómenos que intervienen en el aula y que, el profesorado, a través de su práctica docente debe atender con el fin de formar personas completas, íntegras y competentes capaces de convivir y desarrollarse en sociedad.

Tal vez, mirando la fachada de una añeja casa de los pueblos blancos de la provincia de Cádiz, algún o alguna turista podrían elaborar conjeturas sobre la historia que habita tras sus puertas pero, si en una lúgubre y húmeda tarde de invierno le invitan a la mesa al rescaldo de una candela, y se para a escuchar las voces de las personas que habitaron en esa casa durante épocas, tal vez, sus suposiciones cambiarían y al mismo tiempo se completarían de anécdotas e historias que transcurrieron bajo aquellos techos. Del mismo modo, las personas inmersas en el ámbito educativo tienen, a través de la investigación, una baza que les permite conocer los fenómenos y sucesos que transcurren en torno al sistema educativo actual y, en general, en la educación. De este modo, se posibilita al profesorado ser conscientes de las necesidades presentes en el día a día de la práctica docente y, asimismo, tener la oportunidad de suplirlas.

A lo largo de este trabajo se desarrolla una investigación cuyo fin es el de conocer la realidad de un centro en relación a la Competencia Lingüística a través de las voces del profesorado: su desarrollo, el papel que le atribuyen, etc. con el fin de detectar las necesidades presentes en el mismo y diseñar un cuestionario que permita a las personas investigadoras obtener una idea general sobre en qué medida el profesorado considera que influye la Competencia Lingüística en la conciencia, regulación y comprensión de las emociones, así como en la resolución de conflictos (o viceversa, pues ambos aspectos forman parte de una misma moneda de esta investigación: elaborar un mecanismo de reflexión para detectar aspectos relevantes en el profesorado de un contexto educativo a partir de la realidad encontrada en el centro en el que se desarrolló el periodo previo a esta investigación). En otras palabras, cómo el desarrollo de dicha competencia, contribuye a la estructuración del pensamiento y, concretamente, de las emociones y su transmisión. Es decir: cómo determina las relaciones interpersonales e intrapersonales del alumnado.

Para ello, se desarrolla una revisión bibliográfica y fundamentación teórica que abalen este estudio, así como un proceso de investigación que consta de dos fases: por un lado, la exploración del contexto mediante una metodología cualitativa y, a partir de las conclusiones de esta fase, una segunda fase para la elaboración y validación de contenido de un cuestionario que refleje las necesidades y aspectos que se detecten.

Además, es necesario destacar que esta investigación se desarrolla de la mano de la implementación de un Proyecto Lingüístico de Centro cuyo fin es el de mejorar el desarrollo de la Competencia Lingüística en el colegio en cuestión, así como servir de recurso y herramienta donde se establezcan líneas comunes de actuación para el profesorado implicado en el centro.

Como producto final de esta investigación se obtiene un cuestionario validado en cuanto a contenido que, además de ser útil para continuar explorando y conociendo los fenómenos que intervienen en el contexto a estudiar, puede resultar útil para futuras investigaciones relacionadas con esta temática.

## 2. ESTADO DEL ARTE

En este apartado, se pretende generar una fotografía de los aspectos vinculados a la temática del estudio, con el fin de poder comprender su intencionalidad. Para ello se realizará un recorrido por todos los ámbitos temáticos y conceptuales que se abarcan e interceden en este estudio, persiguiendo comprender la finalidad de este.

### 2.1. Diversidad lingüística y cultural en las aulas

“Las sociedades multiculturales y multilingües que configuran el actual panorama internacional requieren de las instituciones (y, en especial, de la educativa) buenas dosis de imaginación, flexibilidad y respeto hacia la pluralidad” (Buitrago, 2009, p.5).

Resulta necesario hablar de la diversidad lingüística y la realidad de las aulas actuales para establecer una diferencia entre el desarrollo de la competencia lingüística como una herramienta que habilite al alumnado para desenvolverse en los diferentes contextos de la sociedad, así como regular y transmitir sus pensamientos, siendo este el fin de este trabajo y, en contraposición, el desarrollo de la competencia lingüística en este trabajo como una revalorización del lenguaje formal, desestimando

el valor de la diversidad lingüística que el alumnado tiene en su contexto. Esto último sería exclusivo, generando un distanciamiento entre las escuelas y la realidad de las familias presentes en las mismas.

En este sentido, para poder hablar del desarrollo de la competencia lingüística en el alumnado suscita interés la relación existente entre la lengua y la cultura que, a su vez, guarda relación directa con la comunicación. Comprender el legado cultural que el alumnado tiene en función de la cultura en la que se ha desarrollado como persona en las primeras instancias de su vida, dota de vital importancia para poder comprender la forma en la que una persona se comunica en una situación determinada. Adquirir este conocimiento permite, tanto al profesorado como al alumnado, no categorizar a priori una situación comunicativa como disruptiva o maleducada, entre otros, sino que les posibilita comprender de qué manera la carga cultural de esa persona está interviniendo en esa situación en concreto y que, por motivos culturales, puede ser diferente a la cultura mayoritaria en una escuela determinada (Payrató, 2009).

Por lo tanto, destacar que incluso una misma lengua puede presentar un amplio abanico de diversidad dialectal que puede variar en función de la época, la localización geográfica, la clase social (nivel cultural, generación, género, modo de adquisición, grupo étnico, etc.) y que, comprender estos factores que inciden en el enfoque comunicativo del alumnado, resulta necesario para no actuar de manera exclusiva contra los diversos modelos lingüísticos presentes en las escuelas (Payrató, 2009).

## 2.2. Construcción de las identidades culturales desde las escuelas – vínculo con las lenguas

A pesar de la globalización que afecta a las sociedades en la actualidad, propulsando el desarrollo hacia identidades colectivas y generalizadas, existe la presencia y reivindicación de identidades culturales particularistas relativas a grupos étnicos, regionales, etc. Ante esta diversidad, las escuelas toman un papel fundamental en cuanto a la inclusión de las diferentes culturas en las aulas, respetando y desarrollando cada una de ellas y, a la vez, generando un sentimiento de pertenencia (Rodríguez, 2008).

Por identidad cultural se entiende el grado en el que una persona siente conexión con un grupo cultural, sintiéndose parte del mismo. Resulta necesario hablar de esto porque uno de los factores en los que esta diversidad influye es en la lengua mostrando el alumnado, por ende, incluso en una misma lengua materna, diferentes formas de comunicarse y expresarse, debiendo todas ser contempladas desde las escuelas con el fin de que el alumnado se sienta integrado y representado por las estas (García, 2016). Este aspecto toma especial relevancia entre los objetivos de este trabajo puesto que se

pone de manifiesto la necesidad de hablar del desarrollo de la competencia lingüística atendiendo a esa diversidad cultural y lingüística y no desde un modelo de lengua formal presentado como único entre los integrantes de un grupo, en nuestro caso, el aula.

En este sentido, resulta necesario el papel de las escuelas en el desarrollo de una identidad intercultural basándose en la aceptación de las diversas culturas que cohabitan en un mismo contexto (Rodríguez, 2008). Es por este motivo por el que desde la escuela no se puede propiciar un único modelo lingüístico como válido, ya que sería exclusivo para aquel alumnado que no se identificase con este. Por ello, se debe hablar del desarrollo de la competencia lingüística en este trabajo, desde la realidad de las aulas y no a partir de un único modelo lingüístico.

Esta diversidad cultural y, a la vez, lingüística de la que se viene hablando, puede tomarse como foco de reflexión en las escuelas. A su vez, resulta necesario educar en la tolerancia y el respeto a aquello que se diferencia a lo personal, concienciando sobre la presencia de la diversidad cultural en la sociedad actual como una realidad de esta. En definitiva, el profesorado debe sacar partido de la riqueza de esta diversidad como un recurso educativo (Aguado, 2005).

Por otro lado, se ha de barajar la posibilidad de que el profesorado caiga en la premisa de que en un contexto solo existe una cultura o que debe ajustarse a la cultura dominante, sería ofrecer una praxis educativa donde la exclusión fuese uno de los factores principales. Asimismo, tener la pretensión de desarrollar un único modelo lingüístico que se base en el lenguaje academicista o la lengua dominante en una escuela en concreto, no sería representativo para todo el alumnado, ni atendería a la diversidad. A consecuencia de ello, el alumnado no se sentiría identificado con lo que está aprendiendo en la escuela y, al mismo tiempo, no se estarían tomando medidas que favoreciesen la igualdad de oportunidades (Aguado, 2005).

En esta línea, se presenta un resumen en cuanto a las medidas que debe adoptar la educación para ofrecer esta igualdad de oportunidades ante la diversidad cultural. Según Aguado (2005):

- Las escuelas deben ofrecer al alumnado una educación equitativa e igualdad de oportunidades.
- Los cambios que sufre el sistema educativo deben ir más allá que a nivel legislativo, ejecutándose en la formación del profesorado, los recursos materiales, la comunicación, las metodologías, etc.

- Los contenidos trabajados deben llevarse al aula de una manera significativa, vinculándolos al contexto y la realidad del mismo.
- La igualdad de oportunidades no debe basarse tan solo en la igualdad de acceso a la educación, sino también en la igualdad de experiencias potenciadoras (que no serían posibles si no se atiende la diversidad).
- Desarrollar actitudes de tolerancia y valores democráticos implica analizar las conductas del profesorado y el alumnado, caminando hacia unos valores donde se potencie la diversidad cultural como un factor enriquecedor de los procesos de enseñanza – aprendizaje y, a su vez, de la vida.

En resumen, para poder llevar a la práctica una propuesta educativa basada en la interculturalidad, incluyéndose aquí la lengua como elemento esencial de este trabajo, requiere atender a todas y cada una de las necesidades de cada persona y de la comunidad a la que va dirigida (Aguado, 2005).

Centrando la temática en la diversidad lingüística, resulta necesario poner de manifiesto la importancia de la comunicación en la construcción de las identidades culturales. Debido a que la comunicación es la base de la interacción social y que habilita al ser humano para convivir en sociedad, esta dota de un papel sustancial en la construcción de la identidad del sujeto que, no sería el mismo, sin la interacción con los demás. Además, la cultura de la que se venía hablando anteriormente encuentra también su base en la comunicación, a partir de la cual los intervinientes acuerdan conductas, pautas, etc. que, en definitiva, les ayudan a organizarse en sociedad (Rizo, 2005).

En este sentido, siguiendo a Romero y Trigo (2015), además de señalar el uso del lenguaje como un instrumento de comunicación oral y escrita, nuestro trabajo se centra en un aspecto que viene recogido en la propia delimitación de la competencia lingüística que aparece en la Orden ECD/65/2015: la habilidad de expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita. De esta forma, la comunicación también debe atender las relaciones y la interacción social de los sujetos, ayudándoles a establecer vínculos entre ellos. Este matiz resulta importante, puesto que la comunicación se basa en un lenguaje simbólico creado por el ser humano y que, en función de la lengua o el contexto en el que se encuentren los y las hablantes, este lenguaje varía. Por ello, a la hora de hablar del desarrollo de la competencia lingüística en el alumnado para la regulación de sus pensamientos y la interacción con las demás personas en los diferentes ámbitos de la vida, no se puede obviar que cada persona tiene un lenguaje determinado por su contexto o vivencia que harán que esta comunicación sea de una forma y otra. Esto imposibilita hablar del desarrollo de



la competencia lingüística de manera genérica y única, ya que se debe atender a la diversidad de las aulas y a la interculturalidad mencionada anteriormente, en definitiva, partir de la base y de la lengua de cada alumno para, a partir de ahí, ayudarle a desarrollarla (Rizo, 2005).

### 2.3. Niveles de la lengua. Ámbitos y contextos

Asumiendo la realidad de las escuelas como reflejo de la sociedad actual y con el fin de comprender las prácticas educativas que han de llevarse a cabo, resulta necesario poner de manifiesto el plurilingüismo presente en las aulas, tanto del alumnado y las familias como del profesorado, con el fin de comprender las prácticas educativas que han de llevarse a cabo. La variación lingüística de la lengua como resultado de las diversas culturas que conviven en los centros, requiere de una concienciación de las personas que se sumergen en el sistema educativo para que, la transmisión de un único modelo lingüístico como válido y aceptado no genere un distanciamiento con aquellas personas que no se sientan identificadas con el mismo (Zanfardini, 2018).

En este sentido, se pretende señalar que al hablar del desarrollo de la competencia lingüística a través del Proyecto Lingüístico de Centro (en adelante, PLC) para la regulación, conciencia y expresión de las emociones, no se habla de un desarrollo desde un único modelo lingüístico formal y academicista. La intencionalidad sería la de desarrollar la competencia lingüística del alumnado a partir de la lengua que este ha adquirido en su cultura para, a partir de ahí, posibilitarle la interacción en los diferentes ámbitos y contextos de la vida.

Actualmente, resulta necesario visibilizar esta diversidad cultural y lingüística de la que se viene hablando con el fin de convivir desde el respeto y la tolerancia, haciendo hincapié en que ninguna de las variables de la lengua tiene más peso que otra, sino que, en función del contexto y la cultura, la lengua adopta una variable u otra (Aquino y Zambrano, 2018).

Cuando dos o más culturas diferentes comienzan a interactuar de manera que ninguno de los grupos que intervienen se encuentra por encima del otro, favoreciendo así a la interacción y convivencia de las personas, nos estamos refiriendo a la interculturalidad. Este es un concepto nuevo que viene siendo debatido en los últimos años y aún incomprendido y utilizado en la actualidad. (Aquino y Zambrano, 2018, p. 101)

Asimismo, el desconocimiento de estas variables puede dar lugar a conflictos ya que, lo que en una cultura puede ser una respuesta asertiva, en otra puede no serlo, captándolo la persona receptora como una respuesta no adecuada. Es por esto, por lo que se considera necesario visibilizar esta

diversidad y trabajar con el alumnado a partir de su cultura para que estos no sientan un distanciamiento entre la escuela y sus vivencias, persiguiendo un aprendizaje significativo que refleje la realidad del día a día del alumnado (Aquino y Zambrano, 2018).

Por otro lado, resulta necesario destacar que en la lengua se encuentra reflejada la cultura y, a su vez, participa en la creación y transformación de la misma. Además, el lenguaje no solo participa en la creación de la cultura, sino que también influye en la construcción de las esferas personales y sociales. Por ello, la escuela debe atender a esta diversidad de la lengua y no revalorizar el lenguaje formal y culto por encima de otras variantes, sino trabajarla como una variable más, ya que existirán ámbitos que reclamarán como exigencia el uso de este lenguaje formal. Sin embargo, en un uso cotidiano donde impere un lenguaje coloquial informal, un hablante que utilice un patrón formal deberá adaptarse con el fin de que el receptor pueda comprender su mensaje. Es decir: aunque los medios de comunicación y en ámbitos de la sociedad más formales se reclame el uso de un lenguaje formal con un patrón culto, es igual de necesario que los otros niveles de la lengua (Castro, 2014).

La escuela, como ambiente de acogida de distintos públicos, inicialmente, no mide ni selecciona el público que acoge. Aunque siga criterios exigidos por el currículo que marca las diversas áreas del conocimiento, el lenguaje del alumnado, independientemente de ser un lenguaje elaborado conforme al patrón considerado culto o no, es la principal herramienta de socialización y de acceso a los diversos conocimientos y culturas. Incluso en la cotidianidad del aula, el profesorado, de manera general, cuando pide al alumno o alumna hablar de determinado tema, inicialmente, no le interesa tanto el lenguaje utilizado, sino el contenido que se aporta a los demás; y muchas veces el tema se vuelve interesante independientemente de que ese lenguaje sea elaborado o no. O sea, lo importante no es tanto el tipo de lenguaje utilizado, sino el contenido y la significación que aporta al interlocutor y/o interlocutores. Las prácticas lingüísticas, independientemente de si esas prácticas son formales o no formales, son herramientas indispensables para el intercambio comunicativo y la construcción y reconstrucción del medio sociocultural. (Castro, 2014, pp. 18-19).

Es decir: aunque en este trabajo se hable del desarrollo de la competencia lingüística, la intencionalidad no es la de revalorizar el lenguaje formal por encima de los demás, sino la de dotar al alumnado de recursos lingüísticos en los diferentes registros de la lengua que les permitan interactuar en su día a día con la sociedad de una manera adecuada y asertiva, así como la de poder estructurar sus pensamientos, regular y tomar conciencia de sus emociones para, a su vez, poder transmitirlos (Castro, 2014).

Una vez descritos cómo influyen los niveles de la lengua en los procesos educativos y en el desarrollo personal del alumnado, se considera necesario hablar de dos ámbitos de gran importancia en la adquisición de las destrezas lingüísticas del alumnado: la familia y la escuela, entre las cuales se exige la existencia de una sinergia y conexión con la finalidad de que el desarrollo del alumnado sea lo más amplio, significativo y diverso posible (Cantón, 2014).

Debido a que la familia es el primer agente socializador del alumnado y, por ello, es donde este adquiere sus primeros conocimientos lingüísticos, se requiere de la existencia de conexión y comunicación entre la escuela y el contexto familiar del alumnado. El profesorado debe tener en cuenta que las familias son tan diversas como el alumnado que llega al centro y que, por lo tanto, los conocimientos con los que este accede al sistema educativo serán diferentes en función del perfil de familia que tengan. En este sentido, aquellos y aquellas alumnos y alumnas que partan con un nivel lingüístico más bajo, requerirán de una atención de la diversidad que no permita que ese posible bajo nivel lingüístico dificulte al alumnado en el acceso a la información y el conocimiento, así como a la interacción con las personas del centro. Del mismo modo, la familia debe participar en los procesos de enseñanza/aprendizaje del alumnado y acompañarles en las diferentes actividades didácticas y eventos que tengan lugar en el centro, persiguiendo esa conexión entre ambas esferas (Castro, 2014).

#### 2.4. Proyecto Lingüístico de Centro

Por otro lado, al margen de los aspectos sociales y culturales que interceden en este estudio a nivel lingüístico, resulta de vital importancia hablar de la herramienta que movió al centro donde tiene lugar la investigación a ponerse en contacto con el profesorado de la Universidad de Cádiz.

Respecto al PLC, Trujillo y Rubio (2014) hacen hincapié en la importancia de no desarrollar la competencia lingüística de manera aislada en los procesos educativos. Es ahí donde toma protagonismo el PLC como un intento de establecer unas pautas de actuación comunes para todo el profesorado de una comunidad educativa, marcando los pasos a seguir y, sobre todo, no limitando el desarrollo de la competencia lingüística al área de lengua, sino trabajándola de manera transversal. Esta herramienta tiene como fin el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado de manera completa y compleja. En resumen, la pretensión del PLC es plantear la competencia lingüística con la intención de educar para la vida, fomentando el desarrollo de un alumnado competente que sepa desenvolverse de manera íntegra y acertada en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Por ello, como ya se apuntaba anteriormente, para que el PLC funcione resulta necesaria la implicación de todo el profesorado en el desarrollo del mismo, siendo conscientes de que la lengua es la herramienta a través de la cual el alumnado accede y transmite la información que, posteriormente, será conocimiento, por lo que el desarrollo de la misma resulta vital y necesario para que el alumnado adquiera los diferentes conocimientos y competencias exigidos para las diferentes etapas educativas. En este sentido además, Trujillo y Rubio (2014) puntualizan la necesidad del desarrollo de la competencia lingüística del alumnado a través del PLC ya que, esto, permitirá la formación de un alumnado más autónomo para la vida, capaz de interactuar en sociedad a través de la lengua como herramienta esencial para la comunicación, independientemente de la habilidad lingüística que sea.

Este proyecto lingüístico de centro debe estar incluido en el proyecto educativo del centro en cuestión y, además de las pautas de actuación comunes para el desarrollo de la competencia lingüística, debe garantizar la atención a la diversidad del alumnado del centro, así como la acción tutorial y el plan de convivencia (Trujillo, 2010), encontrándose en este último aspecto, una relación directa con uno de los objetivos de este estudio, como es conocer de qué manera el nivel de la competencia lingüística del alumnado, influye en la expresión de las emociones y la resolución de conflictos y, por otro lado, cómo el desarrollo de la misma a través de diferentes modelos y referentes lingüísticos regulados por el PLC, ayuda al alumnado a desenvolverse en su día a día, centrándose en este estudio en la regulación de emociones y la resolución de conflictos.

Además, en relación con el abordaje de estas desigualdades sociales reflejadas en el nivel lingüístico del alumnado Ruiz-Bikandi (1997, como se cita en Trujillo, 2010), señala que uno de los objetivos del PLC es el de atender a las diferentes necesidades lingüísticas del alumnado extranjero y con diferentes capacidades de comunicación, tanto oral como escrita, poniéndose de manifiesto aquí la temática tratada.

Por otro lado, concretando más sobre el PLC como herramienta para el desarrollo de la competencia lingüística, se exponen a continuación diferentes extractos de autores que definen dicho recurso educativo.

Fabregat y Gómez (2010) señalan que un PLC

implica la programación y la planificación de actuaciones concretas llevadas a cabo tanto desde las áreas lingüísticas como desde las áreas no lingüísticas del currículo. El objetivo fundamental de estas actuaciones –especialmente en aquellas comunidades en las que no existe una lengua cooficial– debe ser la mejora de

la competencia en comunicación lingüística del alumnado, tanto en lengua castellana como en lenguas extranjeras. (p.23)

En este sentido, Fabregat (2016) afirma que “el proyecto lingüístico de centro (PLC) es un plan de mejora de las habilidades comunicativas de todo el alumnado y profesorado de un centro” (p.22).

Es decir: el PLC podría resumirse en una herramienta de trabajo donde se recoge el abordaje de la competencia lingüística de manera transversal, desarrollándola a través de todas las áreas con el fin de mejorar el desarrollo íntegro del alumnado, y no solo a nivel académico sino en su interacción con la sociedad y la vida (Trujillo, 2015). Además, cabe destacar que el desarrollo de la competencia lingüística no se puede limitar al espacio del aula y al área de lengua, puesto que es el nexo de unión entre todas las personas integrantes de un centro educativo, siendo esta la competencia que nos permite hablar, escuchar, leer y escribir (Trujillo, 2010; Fabregat, 2016). Consistiría, como precisa Trujillo (2015), atender al contexto concreto y poder así replantear la organización, además de reajustar los modos de enseñar y aprender (Trigo, Romero y García, 2019).

Por último, destacar la necesidad de formar al alumnado en una competencia comunicativa, como se venía puntualizando anteriormente, con la finalidad de poder alcanzar un desarrollo íntegro de los estudiantes y las estudiantes, permitiéndoles convivir en sociedad e interactuar de manera adecuada a cada contexto (Trujillo, 2015). Este desarrollo competencial, no se refiere al desarrollo de los aspectos lingüísticos de manera técnica y teórica, sino al uso de la lengua de una manera funcional y práctica, dotada de sentido que, a su vez, implica un desarrollo competencial e interdisciplinar que requiere aprender el uso de la lengua oral a la hora de comunicarse, conocer de qué manera tratar la información que en la actualidad tenemos a nuestro servicio, hacer uso de las TIC... (Fabregat, 2016).

#### *2.4.1. Estructura del PLC. De la teoría a la práctica*

En cuanto al diseño y planificación del PLC, Fabregat y Gómez (2010) señalan que se deben abarcar los siguientes ámbitos dentro del mismo:

- Actuaciones que promuevan una mejora de los resultados a partir del diagnóstico realizado mediante una prueba inicial. Es decir; se considera necesario establecer como punto de partida una prueba que evalúe el nivel de competencia lingüística comunicativa del alumnado del centro en cuestión con el fin de conocer en qué destreza lingüística

presentan mayores dificultades y en cuáles más soltura, persiguiendo poder atender a esas deficiencias.

- Debe concretar actuaciones para la atención a la diversidad cultural, lingüística y de capacidades.
- Adaptar el currículum y trabajarlo de manera integrada, coordinando la docencia entre las áreas lingüísticas.
- Concretar actuaciones para integrar la lengua y sus contenidos curriculares en las áreas no lingüísticas, trabajando la lengua de manera transversal. Tanto la castellana como la enseñanza bilingüe.

En relación con la estructura del PLC, Trigo, Romero y García (2019) establecen los siguientes apartados:

Tabla 1. Estructura del PLC.

¿Qué pasos debo seguir para elaborar mi PLC?	
<b>Fase 1ª.</b> Evaluación y diagnóstico de la situación inicial.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluar la competencia lingüística (CLL, en adelante) del alumnado en el punto de partida.</li> <li>✓ Conocer los puntos débiles de las prácticas educativas en torno a la CLL</li> <li>✓ Conocer los puntos fuertes de las prácticas educativas en torno a la CLL</li> </ul>
<b>Fase 2ª.</b> Sensibilización y planificación de las actuaciones necesarias para lograr los objetivos marcados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Valorar la necesidad de un PLC para el centro</li> <li>✓ Conocer la disposición del claustro para su desarrollo</li> <li>✓ Establecer los objetivos a perseguir a partir del conocimiento de la situación inicial</li> <li>✓ Concretar los mecanismos de funcionamiento interno con el fin de conseguir la participación y reflexión de los agentes implicados</li> <li>✓ Diseñar un plan de trabajo con las tareas que deben realizar cada responsable y ajustar una temporalización para el desarrollo de cada una de estas</li> </ul>
<b>Fase 3ª.</b> Desarrollo del PLC	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Poner en marcha y desarrollar las tareas establecidas en el plan de trabajo</li> <li>✓ Comprender la versatilidad del PLC en cuanto a las necesidades que van surgiendo durante el desarrollo del mismo</li> </ul>
<b>Fase 4ª.</b> Evaluación de los resultados obtenidos	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Evaluar y valorar la mejora de la CLL del alumnado con el fin de poder modificar las actuaciones establecidas o añadir otras que se</li> </ul>

consideren necesaria (Esta fase no es concluyente, sino que sirve como retroalimentación para poder mejorar y ajustar el diseño del PLC a las necesidades educativas del centro)

**Fase 5ª.** Reajuste de las medidas adoptadas en base a los resultados

✓ Atender a las necesidades detectadas en la fase previa en base a los resultados obtenidos

---

Fuente: Adaptado de Trigo, Romero y García (2019).

#### 2.4.2. *Ventajas del PLC*

En cuanto a la implementación de un PLC como elemento innovador en un centro que persigue el desarrollo íntegro del alumnado a través de la mejora de la CLL como elemento transversal en los procesos educativos y vitales, Fabregat (2016) señala los siguientes aspectos:

- **En el ámbito del propio centro.** El PLC se establece como un elemento común a todas las personas implicadas en el centro, por lo que se convierte en una seña de identidad del mismo. A través del PLC, se aúnan los criterios y pautas de actuación de las prácticas educativas llevadas a cabo en un centro, por lo que todo el personal implicado en este camina hacia un mismo sentido acordado desde el consenso y establecido a partir de las necesidades educativas del centro en cuestión. En resumen, se marcan unos objetivos comunes que son compartidos por toda la comunidad educativa.
- **En relación con el alumnado.** Partiendo de la importancia que toma la competencia comunicativa para la participación como ciudadanos y ciudadanas en la sociedad actual, el alumnado se sitúa en el PLC como principal protagonista de los procesos de enseñanza/aprendizaje, haciendo que este desarrolle sus destrezas orales y escritas. Además, “mejora sus competencias en lo que respecta a la interacción social, al aprendizaje autónomo, a la iniciativa personal, al tratamiento de la información, al uso de las TIC o a la propia interacción con el medio” (Fabregat, 2016, p. 27). Cabe decir que gran parte del sentido de este estudio, en el cual se vincula a la relación entre la CLL y la conciencia, regulación y expresión de las emociones, así como la resolución de conflictos, se encuentra en el aspecto de la mejora de la interacción social como consecuencia del desarrollo de la CLL que, en este caso, se desarrolla a través de la implementación de un PLC.
- **Respecto al profesorado.** Además de suponer el PLC un recurso que le proporciona al profesorado diferentes pautas de actuación metodológicas y recursos, facilita la labor docente puesto que establece directrices comunes y da lugar a la toma de decisiones

comunes y consensuadas que, favorecen la labor docente y el ambiente de trabajo a la hora de programar y evaluar el desarrollo competencial del alumnado.

## 2.5. Importancia del desarrollo de la Competencia Lingüística a través del PLC

Somos conscientes de que nuestra labor en la escuela no solo ha de aportar un valor compensatorio para formar y acompañar en este proceso a niñas y niños para desenvolverse libremente en la sociedad, sino que, además, considero que esta debe convertirse en un estilete que contribuya a que sean capaces de transformar la sociedad en un entorno más justo y habitable. (Romero, 2018, s.p.)

Es decir: la escuela debe convertirse en un agente de cambio que dote al alumnado de las estrategias y herramientas necesarias para cambiar la sociedad y, centrando esta cita en la temática que aquí se plantea, podría traducirse en que la escuela puede acabar con las desigualdades sociales con las que el alumnado entra en un centro educativo promovidas por las situaciones de partida de cada uno de ellos y de ellas. Una de estas desigualdades entre otras es, sin lugar a duda, el nivel de competencia lingüística con el que el alumnado accede a la escolarización y que, de manera inevitable, condicionará los procesos de enseñanza/aprendizaje de los niños y las niñas, ya que la lengua, como ya se mencionaba anteriormente, es la herramienta que da acceso a la información.

En esta línea, Romero (2018) afirma que la lengua puede ser un motor de cambio social en el que, a partir del desarrollo de la misma, los hombres y las mujeres podrán intervenir e interaccionar socialmente desde su propia identidad. Por ello, el desarrollo de la competencia lingüística de manera transversal, educando para la vida y no de una manera más técnica y aislada, permitirá al alumnado desarrollar unas habilidades sociales ya que, la lengua es una herramienta que permite al ser humano la interacción y la comunicación.

Por otro lado, como señala Sarramona (2014, citado en Romero, Trujillo y Rubio, 2018), debido a las crecientes desigualdades de la sociedad, una de las principales causas de la educación actual debe ser la de fomentar la equidad entre el alumnado, rompiendo las barreras existentes entre las clases sociales y llevando a cabo una oferta educativa que esté al alcance de todo el alumnado. Por ello, a partir del desarrollo de la CLL se posibilita a todo el alumnado inmerso en el sistema educativo, la posibilidad de participar de manera activa en todas las esferas de la vida y en cualquier ámbito de la sociedad (Romero, Trujillo y Rubio, 2018). Además, “esto es especialmente importante para garantizar a aquellos que están en riesgo de vulnerabilidad social o exclusión una enseñanza digna con un núcleo



básico común a todos, sin importar el estrato social o su procedencia o el entorno” (Romero, Trujillo y Rubio, 2018, p. 8).

Por ello, resulta necesario destacar la importancia de la CLL ya que esta posibilita el acceso a la información presente en todos los ámbitos de la sociedad actual, así como al resto de competencias y aprendizajes que tiene lugar en los centros educativos y en otras esferas de la vida. En este sentido, se permite a través del desarrollo de la CLL romper con las desigualdades sociales y educativas, evitando que el alumnado pueda verse perjudicado por el nivel lingüístico y de conocimiento con el que accede al sistema educativo ya que, una deficiencia lingüística como consecuencia de los modelos lingüísticos de la familia y el contexto más cercado del alumnado, podría perjudicar el aprendizaje del mismo (Romero, Trujillo y Rubio, 2018).

Asimismo, esta CLL se define por tres caracteres fundamentales, indispensables a conocer por el profesorado para poder desarrollarla. Romero y Trigo (2015) lo establecen de la siguiente manera:

- **Carácter transversal.** Debido a que esta se encuentra presente en todas las asignaturas, siendo necesaria para acceder a la información y, por ende, al aprendizaje, ya sea de manera oral o escrita.
- **Carácter instrumental.** Refiriéndose al dominio del lenguaje en los procesos de acceso y desarrollo del conocimiento. En este sentido, resulta necesario adaptarse a los niveles de cada alumno o alumna para posibilitarle acceder a ese conocimiento.
- **Carácter interdisciplinar.** Al establecer la lectura y la lengua en general como base para el acceso a las demás competencias.

Además, y en relación directa con este trabajo Romero y Trigo (2018) señalan que el desarrollo de la CLL sirve para mejorar otros aspectos a nivel de centro que trascienden más allá de las aulas como, por ejemplo, podrían ser la atención a la diversidad o la convivencia escolar. Este aspecto es el que se destaca cuando se afirma que el desarrollo de esta competencia mejora la resolución de conflictos, así como la conciencia, regulación y expresión de las emociones ya que, de manera independiente a la diversidad lingüística desarrollada en apartados anteriores, un alumno o una alumna competente a nivel lingüístico, es capaz de expresarse de manera adecuada ante un posible conflicto, sabiendo intervenir en una situación dialógica de manera acertada y correcta, transmitiendo a través de la lengua oral, la intencionalidad concreta por parte del emisor o la emisora y, comprendiendo el mensaje por parte de la persona receptora.

Por ello, para finalizar este apartado y en relación con el ámbito emocional del que se hablará a continuación, el desarrollo de la competencia lingüística contribuirá al desarrollo del pensamiento y la estructuración del mismo, así como la regulación de las emociones y la conducta (Romero, 2018). Por ello, resulta necesario proporcionar desde la escuela diferentes modelos lingüísticos, además de desarrollar la competencia lingüística del alumnado para que, aquellos y aquellas niños y niñas que vengan de contextos sociales más desfavorecidos, no se vean perjudicados y perjudicadas por los modelos lingüísticos con los que se aventuran a la escolarización.

### *2.5.1. Educación emocional*

Por otro lado, se considera necesario hablar de uno de los aspectos centrales de este proyecto de investigación, las emociones. Se pretende conocer cómo el desarrollo de la competencia lingüística influye o determina la conciencia, regulación y comprensión de las emociones y cómo la perciben, conciben y afrontan los docentes y las docentes.

En relación con el ámbito emocional, Vivas, Gallego y González (2007) señalan que:

Las habilidades sociales se asocian con comportamientos emocionales o conductuales que se manifiestan en las relaciones interpersonales y que se caracterizan por ser aceptados socialmente en una determinada cultura. Están referidas a determinados contextos, es decir una misma conducta puede ser adecuada en una situación concreta pero totalmente inadecuada en otro contexto. Es importante también destacar que el sentido de la adecuación está altamente influenciado por el componente cultural. Son conductas aprendidas para relacionarse socialmente y pueden mejorarse a través del aprendizaje intencionado. (p.47)

A raíz de esta afirmación, se comprueba de manera evidente cómo el contexto y la cultura en la que el alumnado se desenvuelve como persona, intercede de manera directa en la forma en el que este gestiona sus emociones y pensamientos. Podría hacerse otra lectura de esta afirmación, vinculando los contextos a los diferentes niveles de la lengua para confirmar que, los modelos lingüísticos que el alumnado adquiere con sus primeros agentes socializadores, interceden en las conductas, posturas y comportamientos que estos van a mostrar a lo largo de su vida. De una manera más simplificada, podría decirse que un alumno o una alumna que presente escasos recursos lingüísticos y semánticos como consecuencia de los modelos lingüísticos que tiene presente, ante una situación en la que experimente determinadas emociones, encontrará dificultad a la hora de atribuirle un significante a un significado, ya que carecerá de un amplio vocabulario que le permita ponerle

nombre a esa emoción y, reduciendo, por lo tanto, la emoción experimentada a las palabras que tiene adquiridas para nombrarlas. Asimismo, una persona que experimente decepción o frustración ante determinada situación y que, además de no poder ponerle nombre, no haya desarrollado la gestión de emociones, podrá presentar dificultades para afrontar la situación y, posiblemente, canalice esas emociones en ira, dificultando la convivencia y las relaciones interpersonales de la misma (Bisquerra, 2008).

En esta línea del ámbito social y las relaciones interpersonales, la educación emocional debería tener un papel principal en la escuela donde se le dote de la misma importancia que a los contenidos curriculares. Se debe tener en cuenta que la educación emocional contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, por lo que esto repercute tanto en la convivencia en la escuela como en la sociedad, siendo, por lo tanto, una formación esencial como ciudadanos y ciudadanas (Vivas, Gallego y Gonzalez, 2007).

Por otro lado, resulta esencial hablar del vínculo existente entre el lenguaje del ser humano y las conductas y emociones del mismo y es que según Maturana y Bloch (1985, citado en Ortiz, 2015), no usamos el lenguaje por el hecho de ser humanos, sino que somos humanos porque hacemos uso del lenguaje. Este, permite al ser humano interactuar con sus iguales, estructura su pensamiento, le permite tener un auto concepto de sí mismo, etc. Es decir; define al ser humano como persona. Además, establecen que el lenguaje surge de las relaciones entre los seres humanos, de la interacción y, en esto, juegan un papel fundamental las emociones. En este sentido Ibáñez (1999, citado en Ortiz, 2015) señala que no es posible establecer una separación entre el lenguaje y el pensamiento, por lo que el lenguaje no es un instrumento del ser humano, sino que forma parte de él. Por ello, es indiscutible la importancia del desarrollo de la CLL para la estructuración del pensamiento, así como la conciencia, regulación y expresión de las emociones.

Esta relación entre el lenguaje y la existencia humana de la que se viene hablando se ve reflejada en el siguiente fragmento:

Lo humano existe en el proceso del conversar, que es un modo de convivir. Sin duda lo humano implica una corporalidad, pero no es la corporalidad lo que nos hace humanos, sino el modo como convivimos con esa corporalidad. En otras palabras: la sola corporalidad no nos hace humanos, y el solo vivir “humano” en el lenguaje tampoco; somos humanos en la dinámica recursiva que entrelaza nuestra corporalidad con el fluir en el conversar. (Maturana y Bloch, 1985, p.318)

Es más, el autor afirma que, si se oprime el lenguaje, desaparece el ser humano como tal, encontrando su fundamento en que la existencia del ser humano como tal, comienza en la existencia del lenguaje (Maturana y Bloch, 1985).

Por último, en relación con las emociones, señalar que no pertenecen únicamente a nuestro cuerpo como algo irracional, sino que se encuentran además vinculadas a nuestro pensamiento (viéndose este ligado al lenguaje como se mencionaba anteriormente). Es decir; las emociones van más allá de algo corporal, puesto que tienen un objeto, un fin y, por lo tanto, se encuentran vinculadas a un pensamiento inteligente (Nussbaum, 2001). Por ello, resulta necesario y, a la vez, beneficioso, el desarrollo de la CLL para estructurar el pensamiento y, al mismo tiempo, mejorar la conciencia, expresión y regulación de las emociones.

#### *2.5.2. Resolución de conflictos*

Como ya se ha venido apuntando, la ausencia del dominio en el desarrollo de las destrezas lingüísticas y las dificultades en la gestión de emociones, tendrán como consecuencia la ausencia de habilidades sociales que le permitan al alumnado resolver los conflictos que, de manera natural, surgen en cualquier contexto en el que exista interacción entre las personas (Vivas, Gallego y González, 2007).

Además, tener en cuenta que en todo ámbito en el que tienen lugar las relaciones humanas y la convivencia, se cuenta con la presencia de los conflictos. Aspecto que, a pesar de que con frecuencia se le atribuya una percepción negativa, lo único negativo de los mismos es no abordarlos o gestionarlos. Resulta interesante y de vital importancia gestionar los conflictos desde una perspectiva educativa, tomándolos como una oportunidad que propicia el aprendizaje en función al tratamiento que se haga del mismo (Martínez, 2018).

Es aquí donde toma relevancia de nuevo la competencia lingüística para que, el alumnado, tenga las habilidades lingüísticas y comunicativas que le permitan dialogar y gestionar ese conflicto con el fin de llegar a un fin común, teniendo por lo tanto un desenlace positivo que les aporte un aprendizaje. Además, no olvidar el papel que las emociones toman en ese proceso de resolución de conflictos ya que, una mala gestión de las mismas puede llevar a un desenlace negativo del conflicto y al malestar de las personas que lo experimentan mostrando, incluso, comportamientos disruptivos.

Por ello, respecto a estos conflictos emergentes de la convivencia humana, resulta imprescindible hablar del papel que en estos juega el diálogo y la mediación para señalar la importancia del lenguaje

en la resolución de los mismos ya que, los parámetros verbales juegan un papel necesario para la resolución de dichos conflictos (Pérez-Gallardo, Álvarez, Aguilar, Fernández y Salguero, 2013).

Como conclusión para este apartado, destacar la importancia del lenguaje en la estructuración del pensamiento y el diálogo para la mediación y la resolución de los conflictos, persiguiendo el bienestar de todas las personas que conviven en un centro, con el fin de conseguir un buen clima escolar que posibilite y mejore los procesos de enseñanza – aprendizaje, así como la felicidad de las personas que conforman una escuela en cuestión (Assaél y Neumann, 1989).

### 3. ARQUITECTURA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN. DISEÑO Y METODOLOGÍA

A lo largo de este apartado se pretende recoger la estructura que presenta la investigación que se plantea en este trabajo. En él se plasmarán a nivel teórico las metodologías que han sido empleadas para el desarrollo de la investigación, así como los objetivos, la justificación del valor del estudio y la contextualización; para, posteriormente, realizar el análisis y la discusión de los resultados obtenidos a partir de las diferentes técnicas empleadas dentro de cada una de las metodologías. Por un lado, se plantea en primer lugar una metodología cualitativa con carácter exploratorio mediante la cual se pretende conocer el centro en cuestión, así como las necesidades del mismo; y, por otro lado, a raíz de los datos obtenidos, se desarrollará el procedimiento de diseño y validación de un cuestionario, suponiendo este el eje principal de esta investigación.

#### 3.1. Justificación del valor del estudio

La escuela como identidad inmersa en la sociedad y que, a la vez, forma parte de la misma, no debe desprenderse de la realidad que le rodea. Por ello, cada escuela, con las peculiaridades y contextos que les rodean, debe garantizar, comprender su casuística y dar respuesta a las necesidades que se encuentren.

Este estudio encuentra su justificación en la importancia del papel de la Competencia Lingüística en los procesos de enseñanza/aprendizaje, como elemento que permite al alumnado acceder a la información y al conocimiento, a la vez que transmitirlo y, con un carácter más genérico, interactuar desde su propia persona y pensamientos con la sociedad que les rodea, así como poder tomar parte en todas y cada una de las esferas y ámbitos sociales que necesiten (Fabregat, 2016).

Además, la relevancia de este estudio se encuentra en la posibilidad que dentro de los procesos educativos proporciona el desarrollo de la Competencia Lingüística en las aulas con la intención de romper las barreras jerárquicas de la sociedad, haciendo que el alumnado pueda desarrollarse de una manera íntegra y completa y, en este sentido, trabajando desde la educación hacia una más equitativa y justa. De este modo, se considera necesario facilitar al alumnado las herramientas y recursos lingüísticos necesarios para acceder a la información y al conocimiento, desarrollando la Competencia Lingüística y estableciendo metas de aprendizaje que estén al alcance de todo el alumnado, independientemente de la situación de partida con la que accede al sistema educativo (Romero, Trujillo y Rubio, 2018).

Por otro lado, en esta ocasión el desarrollo de la Competencia Lingüística se centra en cómo el lenguaje permite al ser humano estructurar su pensamiento y, dentro de este, haciendo especial alusión a la conciencia, regulación y comprensión de las emociones. Este concepto resulta fundamental puesto que el ser humano no puede desprenderse del lenguaje simbólico, ya que en su totalidad, el ser humano lo es en parte por el lenguaje, gracias al cual puede construir su pensamiento e identidad (Maturana y Bloch, 1985).

Por ello, resulta relevante comprender cómo el desarrollo del lenguaje y, concretamente, de la Competencia Lingüística, contribuye a la conciencia, regulación y comprensión de las emociones, así como del pensamiento en general. Es decir; a un desarrollo íntegro y completo de la persona. Además, se pretende conocer cómo esto interviene e influye en las relaciones interpersonales del alumnado, haciendo especial alusión a la resolución de conflictos y la convivencia en el centro.

### 3.2. Objetivos de investigación

#### *3.2.1. Objetivo general*

O.G. Diseñar un cuestionario dirigido al profesorado con el fin de conocer la relación entre el desarrollo de la competencia lingüística del alumnado y la educación emocional.

#### *3.2.2. Objetivos específicos*

El objetivo general mencionado anteriormente se desglosa en dos fases:

#### FASE I: Objetivos específicos

- O.E.1. Conocer el contexto y las características del centro en el que se va a llevar a cabo la investigación.
  - O.E.1.1. Aplicar una prueba de diagnóstico para conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado de primaria e infantil.
  - O.E.1.2. Conocer y comprender el concepto de competencia lingüística del profesorado
  - O.E.1.3. Conocer y comprender el papel que el profesorado atribuye a la competencia lingüística en los procesos de enseñanza – aprendizaje (en el plano académico y social).
  - O.E.1.4. Diseñar una matriz DAFO a partir de los datos y conclusiones extraídas para el posterior diseño del cuestionario.

#### FASE II: Objetivos específicos

- O.E.2. Diseñar el cuestionario a partir de los datos extraídos con el fin de atender a las necesidades del contexto.
  - O.E.2.1. Realizar un instrumento de validación del cuestionario.
  - O.E.2.2. Someter el cuestionario al proceso de validación de contenido.

### 3.3. Diseño y metodología de la Fase I de investigación

En este apartado se desarrollan los aspectos metodológicos, teóricos y relativos al contexto necesarios para desarrollar la Fase I de la investigación, la cual pretende conocer el contexto para el que se va a diseñar el cuestionario con la finalidad de que este responda a las necesidades y la realidad del mismo. Este apartado hace referencia al desarrollo de los objetivos específicos O.E.1., O.E.1.1., O.E.1.2., O.E.1.3. y O.E.1.4.

#### 3.3.1. Población y muestra del estudio

Para llevar a cabo la realización del estudio, como este se ha realizado de la mano de la implementación de un PLC en el centro en cuestión del que se hablará posteriormente, se propuso la participación a toda la plantilla del centro, contando con la intervención de la totalidad de este. Por ello, en este caso la población coincide con la muestra y se cuenta con un total de 16 docentes (12 maestras y 4 maestros), incluyendo los tutores y las tutoras, así como el profesorado de las áreas

específicas. Por otro lado, para la primera fase de exploración del contexto se cuenta con la participación completa del alumnado siendo un total de 161 alumnos y alumnas, coincidiendo de nuevo la población y la muestra.

Por otro lado, para la validación del cuestionario se cuenta con la participación de un total de 5 (4 expertas y 1 experto), profesorado de la Universidad de Cádiz. Su participación se obtuvo a partir de una oferta directa por parte del investigador y el criterio de selección fue la proximidad de las áreas de conocimiento en las que este profesorado trabaja en relación con las temáticas que se abarcan en el estudio.

### *3.3.2. Contextualización del centro*

Nada de este estudio tendría sentido sin puntualizar algunos de los aspectos más característicos del contexto en el que el centro se encuentra inmerso. Antes de exponer el perfil del barrio, es necesario destacar que el nombre del centro permanecerá en el anonimato siguiendo el principio ético de confidencialidad con el fin de mantener al margen las personas informantes que facilitarán los datos que darán voz a este estudio (Angulo y Vázquez, 2003).

El centro se encuentra ubicado en la localidad de Jerez de la Frontera (Cádiz), concretamente en un barrio de carácter intercultural (ciudadanía de procedencia afrodescendiente, de etnia gitana, marroquíes, etc.) con un nivel socio-económico y cultural bajo. Uno de los principales sustentos de la economía de este contexto ha sido a lo largo de varios años el tráfico de drogas y la venta ilegal, entre otros. Como consecuencia, existe alumnado en el centro cuyos progenitores se encuentran en prisión.

Una de las peculiaridades del centro es que, debido a trabajar mediante metodologías educativas activas y ser comunidad de aprendizaje, muchas familias de otros contextos han seleccionado el centro para sus hijas e hijos, labor que se ha conseguido tras muchos años de trabajo e implicación por parte del profesorado, ya que previamente, el centro no era querido por las familias que tenían la oportunidad de elegir.

Asimismo, según indica el profesorado, existe alumnado matriculado en el centro cuyos hermanos y cuyas hermanas se encuentran en centros de carácter concertado y privado debido al nivel adquisitivo de las familias pero que, debido a diferentes dificultades de aprendizaje que este alumnado presenta, las familias se han visto forzadas a matricularlas en este centro.



Como consecuencia de esta diversidad y en relación con la comunidad de aprendizaje, se pueden presenciar dos tipos de familias muy extremas entre sí: aquellas que se implican de manera constante en las actividades y tareas que se desarrollan en el centro, y aquellas familias que ni siquiera muestran interés a la hora de recoger las notas del alumnado. Por ello, analizando esta breve panorámica del contexto en cuestión, se pone aún más de manifiesto la necesidad de fomentar el desarrollo de las destrezas orales con el fin de suplir las desigualdades sociales que se dan entre la diversidad del alumnado que estudia en el centro.

Por otro lado, la plantilla docente del centro presenta bastante inestabilidad. La mayoría de docentes que trabajan en el centro no tienen allí su plaza fija y, con frecuencia, solo trabajan en el mismo durante un curso escolar. Tan solo dos profesores y dos profesoras tienen plaza fija en el centro, siendo tres del equipo directivo. Esto, dificulta la implementación de proyectos y planes de mejora en el centro, puesto que la formación que obtiene el profesorado durante un curso escolar, hay que volver a repetirla en los cursos consecutivos debido a los cambios que sufre la plantilla. Por este motivo, cierto sector del profesorado se encuentra en ocasiones reacio a participar en nuevos proyectos, ya que, según comentan en algunas conversaciones de carácter informal, no tienen durabilidad y, como consecuencias, no presentan mejoras en la cultura docente del centro.

En cuanto a los proyectos en los que está inmerso el centro, destacar que son una comunidad de aprendizaje, lo que facilita la participación de la familia en la vida del centro. Esto supone un punto fuerte a la hora de trabajar la interculturalidad desde la diversidad que se encuentra en el contexto, ya que las familias tienen la posibilidad de permeabilizar dentro de la vida del centro y transmitir parte de su cultura, lo que ayuda al resto de integrantes del centro a comprender su estilo de vida y, así, ayudar a la convivencia. Por otro lado, el centro se encuentra desarrollando un proyecto en torno a las emociones, el cual toma gran protagonismo en cuanto a la identidad del centro, ya que determina e influye de manera crucial la práctica educativa.

Finalmente, en proceso de diseño e implementación y de la mano de esta investigación, el centro se encuentra diseñando un PLC que atienda a las carencias lingüísticas del alumnado para afrontar con éxito una escolaridad que garantice la incorporación de sus niños y niñas a la sociedad y a estudios superiores. El motivo por el que el profesorado del centro ha tomado esta iniciativa, son los bajos resultados en el área de lengua que muestra el alumnado a lo largo de su etapa educativa en el centro, los cuales repercuten en el aprendizaje del resto de áreas, así como en los resultados globales que se obtienen. Esta causa, forma parte de la investigación realizada con carácter previo al diseño del

cuestionario, con el fin de conocer cuáles son las causas y en qué ámbito de la competencia lingüística presenta el alumnado mayor dificultad.

### *3.3.3. Metodología de investigación*

A lo largo de este apartado, se desarrollarán las diferentes metodologías empleadas para afrontar los diferentes objetivos de esta investigación. En este sentido, se han desarrollado dos metodologías: en primer lugar, una metodología cualitativa con la que, a través de diferentes técnicas, el investigador tiene la intencionalidad de adentrarse en el centro, comprender qué pasa en el mismo y detectar las posibles necesidades a atender y, en segundo lugar, para el diseño y la validación del cuestionario se ha hecho uso del método Agregados Individuales, que será explicado con carácter teórico de manera previa al análisis y las conclusiones extraídas a partir de los datos.

#### *3.3.3.1. Aproximación al contexto. Metodología de estudio*

A la hora de plantear la necesidad de diseñar un cuestionario para el centro que, dentro del desarrollo del PLC intentase comprender qué concepto tenía el profesorado acerca de la CLL y, sobre todo, qué papel atribuían a la misma con relación a la conciencia, regulación y expresión de las emociones; así como a la resolución de conflictos, resultaba necesario conocer el centro y diagnosticar cuáles eran las necesidades y fortalezas del mismo. Para ello, con carácter exploratorio y con la intencionalidad de diseñar un cuestionario lo más ajustado posible a la realidad del centro, se ha llevado a cabo una metodología cualitativa con la que, a través de diferentes técnicas, se han obtenido una serie de datos que se analizarán a continuación cuyas conclusiones, darán sentido al diseño del cuestionario.

Para poder conocer la realidad del centro y sus posibles necesidades educativas, la metodología seleccionada ha sido de carácter cualitativo. Esta, permite producir datos descriptivos de una realidad a partir de datos observables en el contexto y de la escucha de las personas implicadas en el mismo. Dichos datos permiten al investigador pasar por un proceso de análisis, interpretación y reflexión que, una vez establecidas las conclusiones, permitirán diseñar un cuestionario lo más ajustado posible a dicha realidad. Respecto a este tipo de metodología, cabe decir que no aporta una verdad absoluta, puesto que los datos que se obtienen proceden de la percepción personal que el investigador tiene de una realidad concreta, así como de los datos que proceden de las personas informantes seleccionadas para la investigación. Por otro lado, esta metodología a pesar de establecer variables, toma a las personas y el contexto en el que se encuentran como un todo, tratando de comprender qué es lo que

ocurre y cuáles son los factores que interceden y, además, siendo conscientes de que se encuentran ante una situación flexible por lo que, se pueden producir cambios o interpretaciones que cambien el transcurso de la investigación. En este caso, se pretende conocer entre otros cómo el profesorado aborda la CLL en la práctica educativa, cuál es su concepto acerca de esta, en qué medida consideran que contribuyen a la conciencia, expresión y regulación de emociones y cuál es el nivel de competencia lingüística del alumnado (Castaño y Quevedo, 2002). Una vez recogida la información que, como se señalaba anteriormente, no dota de un carácter objetivo puesto que son interpretaciones de una persona investigadora en un contexto social concreto, se podrán unificar las percepciones del investigador extraídas a través de diferentes técnicas de investigación junto a los datos que las personas informantes facilitan para poder extraer las conclusiones (Rodríguez-Gómez, 2014).

Dentro de esta metodología, el enfoque por el que se opta es el estudio de casos. Este enfoque, permite a la persona investigadora recoger información de carácter selecto en relación con los sucesos y temáticas que suscitan interés para el estudio y, así, poder dotar de sentido y comprender una situación concreta (Angulo y Vázquez, 2003). Para ello, en este caso se mantendrá contacto directo con el profesorado y el alumnado del centro y, a través de diferentes técnicas de recogida de información, el investigador recogerá los datos que le pretendan comprender esa realidad concreta. Uno de los motivos por los que se ha elegido este enfoque es porque permite la interacción directa entre las personas informantes y el investigador, dotando de sentido y comprendiendo la realidad de estudio a partir de las voces de las personas que la conforman, permitiéndole conocer los procesos educativos que se dan en el centro seleccionado (Aaltio y Heilmann, 2010).

#### 3.3.3.2. *Técnicas de recogida de información*

Con el fin de poder recabar la información mencionada en el apartado anterior relativa a este enfoque metodológico y comprender la realidad del centro en cuestión, se hará uso de las siguientes técnicas de recogida de información Angulo y Vázquez (2003):

- Observación etnográfica. Seleccionada para que el investigador pueda contrastar en primera persona la información recabada a través de la participación de las personas informantes y, así, poder contar con más fuentes de información y situaciones que se dan en la vida cotidiana del centro. Esta observación toma lugar en la asistencia del investigador al centro durante las sesiones de formación del CEP (Centros del Profesorado) junto con el profesorado de la Universidad de Cádiz de la Facultad de Ciencias de la Educación del

Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura, así como las jornadas en las que se realizan las entrevistas y pruebas de diagnóstico de la CLL.

- Entrevistas semiestructuradas. A partir de un guion flexible en el que se recogen los aspectos que el investigador pretende conocer, se les da la oportunidad a las personas informantes de explicar en primera persona su percepción de la realidad estudiada, así como la posibilidad de reflexionar, analizar y argumentar su postura. Para este estudio se han realizado un total de 11 entrevistas en las que han participado de manera individual un total de 6 profesoras y profesores y, por otro lado, 5 entrevistas por parejas. El motivo por el que no todas las entrevistas han sido de carácter individual se debe a la disponibilidad del profesorado en ese momento, con el fin de no alterar el transcurso normal de las jornadas educativas en el centro.
- Conversaciones informales. Por otro lado, fuera de la formalidad de las entrevistas en las que, para algunas personas informantes, el hecho de ser grabadas puede suponer una presión a pesar de la confidencialidad y el anonimato de los datos (como se explicará en el apartado de criterios éticos adoptados) se aprovechan los espacios de tiempo libre y descansos para mantener conversaciones informales cuya información supone otra fuente más de datos que han sido recogidos en un diario de campo.
- Diario de campo. En este documento se recoge toda la información procedente de la observación realizada por el investigador, así como los datos recabados a partir de las conversaciones informales.
- Prueba de evaluación. Por último, aunque no establecido como una técnica de recogida de información, se toman las pruebas de diagnóstico realizadas por el profesorado de la Universidad de Cádiz implicado en el desarrollo del PLC en el centro con el fin de conocer el nivel de CLL lingüística que tiene el alumnado en el momento en el que se desarrolla la investigación

Además, se realizará una revisión de material y documentación bibliográfica de los documentos formales del centro como pueden ser, por ejemplo, el plan de centro donde se incluirá el PLC y, por otro lado, una documentación bibliográfica de los ámbitos temáticos que repercuten en este estudio.

Dichos documentos han sido citados y recogidos a lo largo de este trabajo y, sobre todo, en el apartado 2.

La diversidad de las técnicas de información cualitativas empleadas se justifica en la necesidad de validar los datos recabados a través del proceso de triangulación.

Tabla 2. Técnicas de recogida de información

Técnica de recogida de información	Instrumento	Punto de mira	Intenciones
<b>Observación etnográfica</b>	-	Abordaje de la CLL en el centro, percepciones del profesorado, resolución de conflictos entre el alumnado, concepción del profesorado acerca de las emociones, etc.	-Conocer cómo se aborda la CLL en el centro, así como la concepción y tratamiento que el profesorado hace de la misma  -Obtener información en primera persona para contrastarla con los datos obtenidos
<b>Entrevistas</b>	Guion de entrevista inicial. Percepción sobre la Competencia Lingüística	Profesorado del centro	-Detectar nuevos aspectos de interés para el estudio -Conocer el punto de vista del profesorado acerca de la CLL y cómo esta debe ser trabajada en los procesos de enseñanza – aprendizaje  -Conocer la importancia que el profesorado le atribuye a la CLL y cómo piensan que puede repercutir en otros ámbitos como, por ejemplo, la resolución de conflictos y la expresión, conciencia y regulación de las emociones
<b>Conversaciones informales</b>	-	Profesorado y alumnado del centro, así como las personas encargadas de la formación para la implementación del PLC	-Recoger información más allá de los instrumentos diseñados, propiciando un mayor ambiente de intimidad
<b>Diario de campo</b>	-	Datos de interés observados en el centro, problemáticas encontradas, dificultades del estudio, reflexiones, etc.	-Anotar y recoger en este toda la información obtenida durante el proceso de investigación, así como dudas, datos de interés, conclusiones, etc.

<b>Prueba de evaluación</b>	Prueba de evaluación para el diagnóstico de la CLL del alumnado	Alumnado del centro	-Diagnosticar el nivel de CLL que tiene el alumnado en el momento en el que se desarrolla la investigación para poder comprender cómo repercute en los otros ámbitos temáticos estudiados
-----------------------------	---	---------------------	---

---

Fuente: Elaboración propia.

### 3.4. Diseño y validación del cuestionario. Metodología de estudio de la Fase II

Una vez explorado el contexto y extraídas las conclusiones acerca del mismo en la primera fase del estudio, se diseñará un cuestionario de respuesta cerrada para conocer qué percepción tiene el profesorado del centro acerca de la repercusión de la CLL en la conciencia, expresión y regulación de las emociones, así como en la resolución de conflictos. Este apartado hace referencia a los objetivos específicos O.E.2., O.E.2.1 y O.E.2.2.

Resulta necesario que la persona encargada de llevar a cabo la investigación conozca las diferentes técnicas existentes para poder seleccionar la que más se ajuste a la realidad estudiada, así como dar respuesta a los objetivos que se persiguen a partir de la misma. La técnica de la que se viene hablando, se trata de un cuestionario, la cual consiste en un formulario estructurado a partir de una serie de ítems que permiten al investigador o la investigadora dar respuesta a las cuestiones planteadas. Esta técnica permite recabar información de una forma directa y rápida, sin requerir del contacto directo entre la persona que investiga y las personas informantes, por lo que se suele emplear para recoger información en aquellas muestras que cuentan con un gran número de informantes (Martín, 2010).

Por otro lado, el hecho de que esta técnica no requiera de un contacto directo entre investigador o investigadora e informantes, exige un proceso exigente de diseño y validación ya que, el uso de la lengua escrita y la no posibilidad de argumentar posibles dudas a la hora de cumplimentar el cuestionario, puede dar lugar a confusiones por parte de la persona que está rellenando el cuestionario y, por lo tanto, la información recabada no daría una respuesta acorde a la intencionalidad de la persona informante (Fàbregues, Meneses y Rodríguez, 2016).

Asimismo, cabe destacar que con frecuencia estos cuestionarios suelen estandarizarse, sirviendo como instrumento de investigación a personas que trabajan en los mismos ámbitos de conocimiento. Por ello, para el diseño de este cuestionario resulta imprescindible una amplia indagación teórica que abale el contenido del mismo. En este caso, el cuestionario que se va a diseñar, una vez validado,

podría ser empleado en otros centros escolares que presenten situaciones educativas similares para aquellas personas que pretendan investigar acerca de la misma cuestión (Fàbregues, Meneses y Rodríguez, 2016).

En ocasiones, esta técnica de carácter cuantitativo en investigaciones del ámbito social, suelen emplearse con la intencionalidad de realizar un sondeo con muestras más amplias en aquellos contextos en los que se va a realizar una investigación ya que, aunque nos proporcionen unos resultados numéricos que dan respuesta a los ítems planteados, resulta relevante que, a posteriori, se lleven a cabo en muestras de menor número de personas técnicas de estudio de carácter cualitativo donde, a partir de las voces de las personas implicadas en el contexto en cuestión, se les proporcione la oportunidad de explicar y argumentar a partir de sus vivencias la situación estudiada (Fàbregues, Meneses y Rodríguez, 2016).

En resumen, un cuestionario es un conjunto de ítems organizados que representan a un caso particular con la finalidad de producir datos cuantitativos para dar respuesta a las cuestiones planteadas en una investigación a partir de personas implicadas en un contexto determinado, con el fin de conocer las ideas y creencias generales de dicho contexto. Por otro lado, cabe destacar que, esta técnica no es una ciencia exacta que da respuesta a las cuestiones de investigación, sino que nos acerca a la realidad en cuestión, ya que el proceso de elaboración del mismo puede contener errores que distorsionen la respuesta, de ahí la importancia de formular los ítems de manera adecuada. Por ello, el cuestionario, no se considera como una técnica única y fundamental, sino que es una más dentro del proceso de investigación (Fàbregues, Meneses y Rodríguez, 2016).

La técnica en cuestión de la que se viene hablando puede presentar dos tipos de preguntas y, en este caso, se hará uso de las dos. Por un lado, preguntas factuales, las cuales persiguen dar respuesta a situaciones o pautas de conducta que la persona investigadora podría contrastar mediante la observación y, por otro lado, preguntas subjetivas acerca de creencias, posturas y pensamientos que adopta la persona informante. Además, estas preguntas serán de carácter cerrado, puesto que se deberán responder a través de las opciones que se posibilitan y no tendrán la oportunidad de argumentar de manera verbal y escrita la respuesta. Esta característica del cuestionario a diseñar, exige por parte del investigador un exhaustivo estudio de la temática a trabajar y un trabajo minucioso a la hora de formular los ítems ya que, la forma en la que estos se planteen y la posible existencia del sesgo en los mismos, condicionará la respuesta de las personas que vayan a cumplimentar el cuestionario (Fàbregues, Meneses y Rodríguez, 2016).

Por último, antes de explicar el proceso de validación de contenido del cuestionario mediante el método seleccionado, se procede a explicar las diferentes fases a seguir para el diseño del mismo que según Fàbregues, Meneses y Rodríguez (2016) son las siguientes:

- **Redactar los objetivos y diseño de la investigación.** Resulta necesario diseñar un planteamiento de la investigación para tener claro qué es lo que se pretende conocer o dar respuesta para así, poder seleccionar las técnicas de investigación adecuadas y diseñar los instrumentos conforme al estudio.
- **Diseño de la muestra.** Conocer la muestra a la que el instrumento irá dirigida, así como el perfil de la misma para poder diseñar el instrumento conforme a sus necesidades.
- **Redacción de los ítems.** Una vez realizado los dos pasos previos, resulta imprescindible revisar la literatura, teorías y estudios previos realizados en torno a la temática en cuestión, además de conocer a qué queremos darle respuesta ya que, en función de cómo se planteen los ítems, la información recogida será válida o no. Para poder estructurar estos ítems y organizar el contenido del cuestionario, es posible organizarlos por ámbitos o áreas de conocimiento conocidas como dimensiones. Por otro lado, a la hora de redactarlos se debe tener en cuenta que, en este caso, las respuestas irán en una escala nominal en la que las opciones de respuesta deberán contemplar todas las opciones posibles de acuerdo al ítem. Estos ítems tendrán una respuesta de carácter numérico que posibilitará más flexibilidad a la hora de tratar los datos obtenidos. Además, a la hora de formular los ítems se deberán tener en cuenta los siguientes aspectos:
  - Deben estar contextualizados
  - Las preguntas deben estar formuladas de una manera clara
  - Se debe evitar la inducción de una respuesta determinada a partir de la formulación del ítem
  - Asegurar la comprensión homogénea por parte de todas las personas informantes
  - La escala de respuesta debe ser clara y estar explicada en las instrucciones de realización del cuestionario. Por otro lado, según Alonso, Bayarre y Artiles (2004, como se cita en Corral, 2010) los criterios para diseñar los ítems son los siguientes:
    - Los ítems que se formulen deben ser razonables y comprensibles
    - El cuestionario debe ser sensible a las posibles variaciones que se den en el fenómeno estudiado
    - La inclusión de cada uno de los ítems debe estar justificada dentro del estudio



- Los ítems deben estar definidos
- Dentro de lo posible, la información que se pretende obtener debe ser facilitada por el instrumento diseñado
- **Confección del cuestionario.** Una vez se desarrollen los ítems, se procederá a estructurarlos en el formato en el que se pasará el cuestionario a las personas informantes.
- **Validación y refinamiento del mismo.** Pasar el cuestionario por un proceso de validación con el fin de corroborar desde una visión externa la correcta comprensión de los ítems formulados para así, poder asegurar que el instrumento da respuesta a los objetivos del mismo.

A continuación, se procederá a explicar el proceso de validación del cuestionario a diseñar a partir de las conclusiones extraídas de la primera fase del estudio.

En primer lugar, se considera necesario concretar a nivel teórico el concepto de validación para conocer su finalidad y lo que se persigue con este proceso dentro del diseño del cuestionario. La validez de un instrumento define que un instrumento mide lo que se quiere medir. Esto, resulta de vital importancia ya que, en función de la validez del instrumento empleado se determinará que la información recogida a través del mismo representa de manera fidedigna la realidad que se está estudiando. Por ello, es importante hacer uso de un instrumento validado para que así, se realice un estudio de valor, dando resultado a una investigación de calidad cuyas conclusiones o respuestas representen la realidad estudiada. A la vez, también se considera oportuno evaluar la confiabilidad del instrumento midiendo en qué medida este es consistente y reproducible aunque, en este caso, el instrumento solo será empleado en un contexto, por lo que se medirá la validez (Corral, 2009).

En esta ocasión, se realizará una validación de contenido mediante un Juicio de Expertos/as. La validación de contenido hace alusión a en qué medida el instrumento mide de manera adecuada y profunda todos los aspectos relacionados con el concepto que se presente estudiar. En cuanto a la validación mediante la opinión de expertos y/o expertas, señalar que se lleva a cabo a ser posible, por un grupo impar de expertos (de 3 a 5) (Corral, 2009). Lo que se pretende a través de esta validación mediante la opinión de expertos es “conocer la probabilidad de error probable en la configuración del instrumento” (Corral, 2009, p. 231).

Dentro de la validación de contenido mediante el juicio de personas expertas, el método elegido ha sido el Método de Agregados Individuales. Dicho método posibilita llegar al consenso entre la

opinión de los expertos y las expertas de manera sistemática, sin la necesidad de que se reúnan en un lugar determinado. El método se lleva a cabo a través de los siguientes pasos Corral (2009):

- Se seleccionan los expertos o las expertas a participar en la validación del cuestionario. Estas personas serán las encargadas de evaluar los diferentes aspectos del cuestionario en relación al contenido, la redacción de los ítems, el sesgo, la claridad con la que se formulan cada uno de ellos, etc.
- Se realiza una tabla donde se especifique la intencionalidad del instrumento, los objetivos, el ámbito de estudio, etc.
- Cada experto o experta recibirá un instrumento de validación con los aspectos a evaluar en cada uno de los ítems
- Una vez recogidos y analizados los datos se actúa de la siguiente manera:
  - Los ítems donde exista un mayor acuerdo entre las personas que han participado en la evaluación serán incluidos
  - Aquellos en los que el acuerdo sea muy bajo quedan descartados del cuestionario
  - Por último, aquellos en los que exista un acuerdo parcial serán modificados o vueltos a validar si así se considera necesario

### 3.5. Criterios éticos adoptados

Con la intencionalidad de no perjudicar mediante consecuencias colaterales a las personas informantes que participan en el estudio, se considera oportuno señalar los criterios éticos adoptados para la realización del mismo, los cuales se han hecho llegar a los y las participantes. Según Angulo y Vázquez (2003) los principios éticos a adoptar para el desarrollo del estudio son los siguientes:

- Negociación. Implica pactar con las personas informantes para saber hasta dónde se puede llegar con el estudio, así como qué información se puede incluir en el estudio de acuerdo a la privacidad que los y las informantes exigen para la información recabada durante el proceso de investigación.
- Colaboración. Proporcionar a toda la comunidad educativa vinculada al estudio la posibilidad de poder participar en el mismo de manera voluntaria si así lo desean, no obligando ni negando a nadie la posibilidad de poder participar en la investigación, por

ende, resulta necesario informar a toda la comunidad educativa de la existencia del estudio, así como de las implicaciones del mismo.

- **Confidencialidad.** Con relación al anonimato de la información recabada para la realización del estudio. Por ello, en el contexto ni a lo largo del estudio aparece del nombre del centro y, a la hora de realizar el análisis de la información en el próximo apartado, la información recabada aparecerá mediante códigos, con el fin de mantener en el anonimato la información del profesorado y el alumnado participante.
- **Imparcialidad.** El investigador deberá desprenderse de su percepción personal a la hora de analizar los datos recogidos, plasmando todos los puntos de vista presentes en la realidad del centro estudiado.
- **Equidad.** Para evitar que la información recogida no pueda ser usada como amenaza para las personas participantes en el estudio.
- **Compromiso con el conocimiento.** El investigador deberá comprometerse indagar y profundizar en las temáticas del estudio hasta donde le sea permitido, con el fin de poder extraer unas conclusiones y una visión global del estudio lo más completa y representativa posible.

### 3.6. Temporalización y cronograma

Para poder estructurar el estudio e ir realizando las diferentes actividades que este exige, se ha marcado una temporalización que abarca un total de 8 meses, comenzando en febrero y finalizando en septiembre, distribuyéndose en las siguientes fases: preparatoria, trabajo de campo, analítica e informativa –tabla 3-.

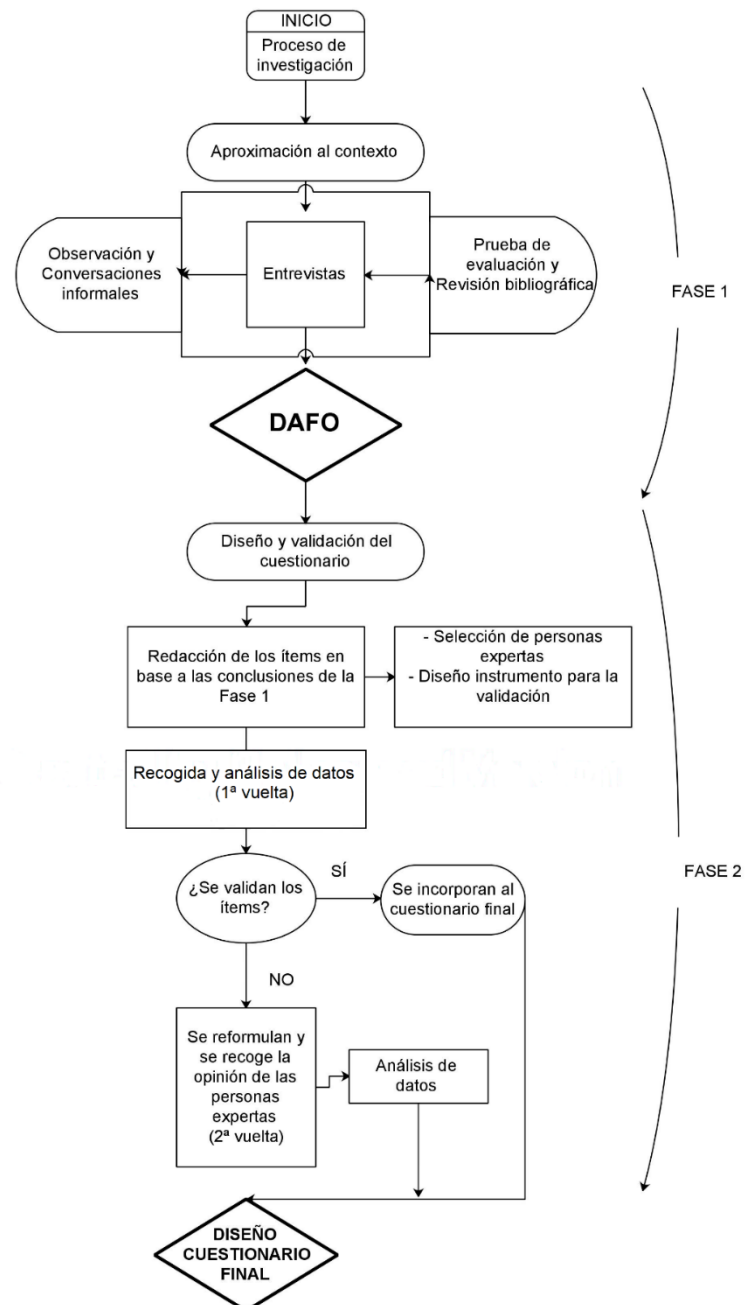
Tabla 3. Temporalización del estudio

Fases del trabajo	Meses							
	Febrero	Marzo	Abril	Mayo	Junio	Julio	Agosto	Septiembre
Preparatoria	•	•						
Trabajo de campo		•	•	•	•			
Analítica			•	•	•	•	•	
Informativa						•	•	•

Fuente: Elaboración propia.

Este cronograma se concreta en la figura 1 mediante un diagrama de flujo del proceso de investigación completo. Se pretende mostrar de una manera más visual todos los procedimientos y pasos a seguir hasta alcanzar el objetivo final de la investigación a través de un resumen de la misma.

Figura 1. Diagrama de flujos del proceso de investigación. Fuente: Elaboración propia



## 4. ANÁLISIS DE DATOS

### 4.1. FASE I: Fase de exploración. Análisis de datos

Para esta fase, señalar que se cuenta con la información procedente de las conversaciones informales, la observación, la entrevista “Guion de entrevista inicial. Percepción sobre la Competencia Lingüística” (anexo 1) y la prueba realizada al alumnado “Prueba de evaluación para el diagnóstico de la CLL del alumnado” (anexos 2, 3 y 4) y tiene la intencionalidad de conocer el centro para el que se va a diseñar el cuestionario para que este responda a las necesidades del contexto en cuestión. En primer lugar, se realizará un análisis por separado de los datos extraídos de la prueba y, por otro lado, de la entrevista. Una vez analizados estos datos, se procederá a realizar una triangulación entre la información obtenida de las diferentes fuentes para plasmar, mediante una matriz DAFO, las características del centro. A partir de las conclusiones que se obtengan se diseñará el cuestionario.

#### 4.1.1. Análisis de la “Prueba de evaluación para el diagnóstico de la CLL del alumnado”

Cuando se comenzó a implementar el PLC en el centro educativo en cuestión, una de las primeras fases requería la realización de una prueba de diagnóstico que evaluase y detectase las necesidades y capacidades que presentaba el alumnado en CLL. Para ello, se pasaron diferentes pruebas de comprensión lectora desde el primer curso de educación infantil hasta sexto de primaria. Dichas pruebas se componen de una lectura con un total de 7 preguntas relativas al texto que se agrupan en diferentes contenidos:

- Una primera pregunta para evaluar la inferencia textual
- Un total de cinco preguntas para evaluar la comprensión lectora
- Dos preguntas para evaluar la inferencia extra textual

Estas pruebas se han corregido con una puntuación numérica del 0 al 4, siendo 0 la calificación más baja y 4 la más alta y, a su vez, cada calificación corresponde a unos descriptores establecidos, los cuales se muestran a continuación:

- 4. EXHAUSTIVO. Responde de manera correcta y, además, emplea aportaciones personales
- 3. COMPLETA. Responde de manera correcta basándose en expresiones del texto
- 2. PARCIAL. Falta información
- 1. ERRÓNEA. La respuesta no se corresponde con lo solicitado
- 0. NO REALIZA LA TAREA.

Se diseñaron un total de tres pruebas diferentes: una prueba para la etapa de educación infantil y el primer ciclo de educación primaria (ver anexo 2), una prueba para el segundo ciclo (ver anexo 3) y otra para el tercer ciclo (ver anexo 4).

Para el análisis de los resultados obtenidos en la prueba se han establecido las siguientes categorías:

Tabla 4. Categorización para el análisis de las pruebas de CLL.

Categorías para el análisis de la información
Categoría 1. Pruebas Educación Infantil
Categoría 2. Pruebas primer ciclo Educación Primaria
Categoría 3. Pruebas segundo ciclo Educación Primaria
Categoría 4. Pruebas tercer ciclo Educación Primaria
Categoría 5. Nivel global del centro

Fuente: Elaboración propia.

#### *Categoría 1. Pruebas Educación Infantil*

En relación con esta primera categoría, cabe decir que, aunque el alumnado de la etapa de infantil de este centro no sabe leer, el profesorado puso interés en que la realizasen. Por ello, se plasma aquí el análisis de los resultados obtenidos a lo largo de esta etapa. Esta prueba ha sido realizada a un total de 39 alumnos y alumnas.

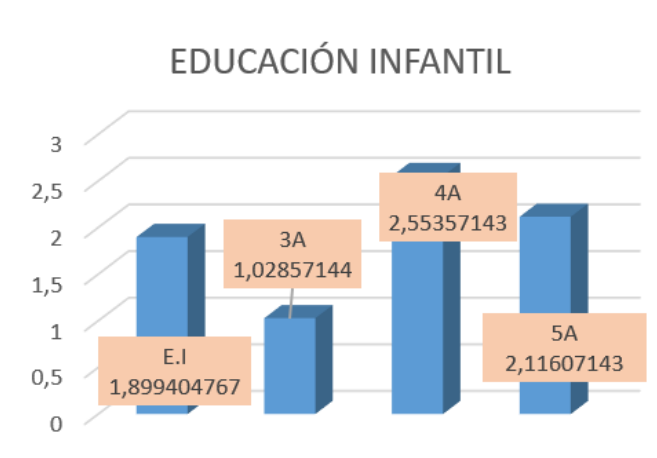
En cuanto al curso de 3 años, cabe señalar que los resultados fueron muy bajos en todos los niveles de comprensión lectora realizados. Resultados esperables y naturales teniendo en cuenta que, en la mayoría de los casos, este alumnado no tiene desarrollado aún ni siquiera el lenguaje oral de manera avanzada. Además, dicha prueba está realizada en español y en el aula de tres años se cuenta con la presencia de varios alumnos y alumnas cuya lengua materna no es el español y que, a consecuencia de su corta edad y que en sus hogares hablan en su lengua materna, presentan dificultades para comunicarse en español a través de la lengua oral.

En las preguntas en las que más bajos son los resultados son en la última de inferencia extratextual, donde se le pedía que explicasen un contenido relativo a la lectura pero perteneciente a otras áreas de conocimiento y, por otro lado, en la de comprensión lectora cuya respuesta no estaba tan explícita en el texto.

Por otro lado, en la que se ha obtenido mayor resultado es en la primera de todas, la cual evalúa la inferencia textual. En esta pregunta el alumnado tenía que seleccionar entre varias opciones, qué frase resumía mejor el contenido del texto.

En cuanto a las pruebas de 4 y 5 años, cabe decir que se identifican mayores dificultades en las mismas preguntas que en 3 años. Detectar dificultades en el apartado de inferencia textual implica que el alumnado no está acostumbrado a trabajar la competencia lingüística de manera transversal en otras áreas y que, su conocimiento y destrezas acerca de la misma en estos cursos, se basa en la transmisión literal de las ideas del texto para dar respuesta a las preguntas.

A continuación, se recoge en un gráfico las medias obtenidas por cada curso, así como la media global de la etapa de Educación Infantil para poder observar de manera más visual la evolución que toma el desarrollo de la CLL desde que el alumnado entra en 3 años hasta que finaliza la etapa de infantil.



*Figura 2. Resultados globales pruebas de Educación Infantil. Fuente: Elaboración propia.*

En la gráfica se puede comprobar a nivel global como, aunque de 3 años a 4 años la media aumenta positivamente en los resultados, en el paso de 4 años a 5 años el alumnado empeora en su comprensión lectora, lo que resulta contradictorio con los resultados esperados ya que, cuanto más se avance de curso, mayor debe ser el nivel de competencias que tenga adquirido el alumnado.

#### *Categoría 2. Pruebas primer ciclo Educación Primaria*

Dentro de esta categoría se van a proceder a analizar los resultados obtenidos en las pruebas de primero y segundo de primaria. Antes de comenzar, señalar que la prueba de evaluación de la CLL en este caso era la misma para ambos cursos, además de haber sido aplicada también en la etapa de Educación Infantil. La diferencia entre la etapa de Educación Infantil y la aquí presente, radica en que para esta ocasión es el alumnado de manera autónoma quien realiza la prueba, a través del uso de sus

destrezas escritas, a diferencia de los ciclos anteriores donde era el profesorado quien leía la prueba en voz alta, ya que el alumnado de Educación Infantil no ha trabajado la lectoescritura.

En este caso se han realizado un total de 37 pruebas, 18 de ellas al alumnado de primero de primaria y las 19 restantes en segundo de primaria.

En cuanto a la pregunta en la que mejores resultados se han obtenido, ha sido en la primera de ellas. Coincidiendo con la etapa de Educación Infantil en este aspecto, recordar que esta pregunta consiste en seleccionar entre varias opciones la frase que mejor resume la idea del texto, evaluando la inferencia textual.

Por otro lado, en cuanto a 1º de primaria, los resultados más bajos se pueden contemplar en la pregunta de inferencia extratextual. Esto, puede ser una consecuencia de un aprendizaje de la lectura más mecánico y poco significativo según ha podido observarse, mostrando las dificultades del alumnado a la hora de vincular la temática de una lectura con otros conocimientos ya adquiridos relativos a otras áreas de conocimiento.

En cambio, en cuanto a 2º de primaria, los resultados más bajos se contemplan en una de las preguntas de comprensión lectora donde se les pide que expliquen los pensamientos que tenía la protagonista de la lectura, los cuales aparecían de manera explícita en el texto.

Uno de los hallazgos más llamativos hasta el momento del análisis de datos son las conclusiones extraídas de la comparativa de resultados entre el primer y segundo curso de primaria. A pesar de comenzar el alumnado con la lectoescritura en primero, los resultados obtenidos a través de esta prueba que presenta similar dificultad para ambos cursos, debido a que es la misma, son más bajos en el segundo curso. Esto implica que aparecen las primeras necesidades detectadas y la existencia de dificultades en el alumnado en cuanto al desarrollo de la CLL, ya que las exigencias del currículum para el segundo curso de Educación Primarias son más altas en cuanto al área de Lengua y sus competencias, además de en el resto de áreas, como se recoge en la Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículum correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (véase Figura 3).



### *Categoría 3. Pruebas segundo ciclo Educación Primaria*

Para este ciclo se planteó una prueba con un contenido diferente pero que mantenía la misma estructura. En este caso se han realizado un total de 30 pruebas: 13 en 3º de primaria y 17 en 4º de primaria.

En primer lugar, destacar que los resultados que se han ido obteniendo a través de estas pruebas continúan en la línea de los resultados anteriores. En cuanto a 3º, los resultados han sido más bajos con respecto a 2º de primaria y, por lo tanto, más bajos también que los resultados obtenidos en 1º de primaria. En este caso, tanto las preguntas de comprensión lectora como las de inferencia extratextual han sido en las que el alumnado presenta mayor dificultad.

Por otro lado, en cuanto a los resultados más altos que se han obtenido, vuelven a coincidir en la primera pregunta, la cual evalúa la inferencia textual. Dicha pregunta presenta un contenido más explícito en la que el alumnado solo tiene que seleccionar una de las opciones con el fin de plasmar la idea general del texto. Esta pregunta no implica redactar una idea ni reflexionar acerca de la respuesta de una pregunta a partir de la comprensión del texto.

En alusión a los resultados obtenidos en 4º de primaria, los resultados se vuelven más negativos de manera general. En esta ocasión, la gran mayoría de alumnos y alumnas no han respondido a un gran número de respuestas y, en el caso de las preguntas que han sido respondidas, la mayoría de ellas han obtenido una respuesta errónea.

Conforme va avanzando el análisis de los resultados obtenidos en las pruebas de CLL, la preocupación va aumentando al poder contemplar como la comprensión lectora del alumnado va disminuyendo conforme van avanzando los cursos, mostrándose así, que la CLL no se va desarrollando a lo largo de la etapa de Educación Primaria a través del paso del alumnado por el centro estudiado.

### *Categoría 4. Pruebas tercer ciclo Educación Primaria*

Para el análisis de la información de esta categoría se cuenta con las pruebas realizadas en tres aulas diferentes: 5º, 6ºA y 6ºB. Se han realizado un total de 46 pruebas para este ciclo, siendo 17 pertenecientes a 5º de primaria, 17 a 6ºA y 12 a 6ºB. En este tercer ciclo se cambia de nuevo el contenido de la prueba pero, como en los ciclos anteriores, se mantiene la estructura de esta.

Respecto al curso de 5º de primaria cabe decir que se encuentran en este los resultados globales más bajos de todo el centro (véase Figura 3). Exceptuando la primera pregunta de la prueba para algunos y algunas alumnos y alumnas, en su mayoría se encuentran un gran número de preguntas sin responder a lo largo de toda la prueba y un alto porcentaje de preguntas con respuestas erróneas.

En cuanto a 6ªA, los resultados siguen estando por debajo que los de 3º de primaria, pero superan a los resultados obtenidos en 4º y 5º. En este caso, las dificultades y las mejores respuestas se encuentran dispersas en función del alumnado, no repitiéndose altos o bajos resultados en una misma pregunta a lo largo de la prueba. Por otro lado, en el curso de 6ªB se encuentra una leve mejoría en cuanto a los resultados obtenidos pero, aun así, siguen estando por debajo de los obtenidos en primero y segundo.

Cabe destacar que, según el profesorado comentaba mediante conversaciones informales, el motivo por el que en el centro cuentan con dos líneas para 6º de primaria, se debe a que un alto porcentaje del alumnado repite cuando llega a este curso. Según comentaba el profesorado, un alto número de alumnos y alumnas llegaban al último curso de la etapa de Educación Primaria sin saber leer y escribir de manera correcta y que, por lo tanto, esto dificultaba la adquisición del resto de áreas de conocimiento. Como se ha podido comprobar con estos resultados de la CLL en el centro, resulta necesario el desarrollo de la misma, en este caso a través de la implementación de un PLC, con la pretensión de mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado mediante su paso por el centro y poder así formar al alumnado y facilitarles los aprendizajes que les permitan ser personas íntegras, autónomas y críticas, capaces de desenvolverse en la sociedad en la que están inmersos y de la que forman parte.

Por último, a modo de conclusión y con la intención de mostrar de una manera más gráfica los resultados expuestos a lo largo de las categorías anteriores, se expone a continuación una gráfica con los resultados medios de cada uno de los cursos, así como de la etapa de Educación Primaria.

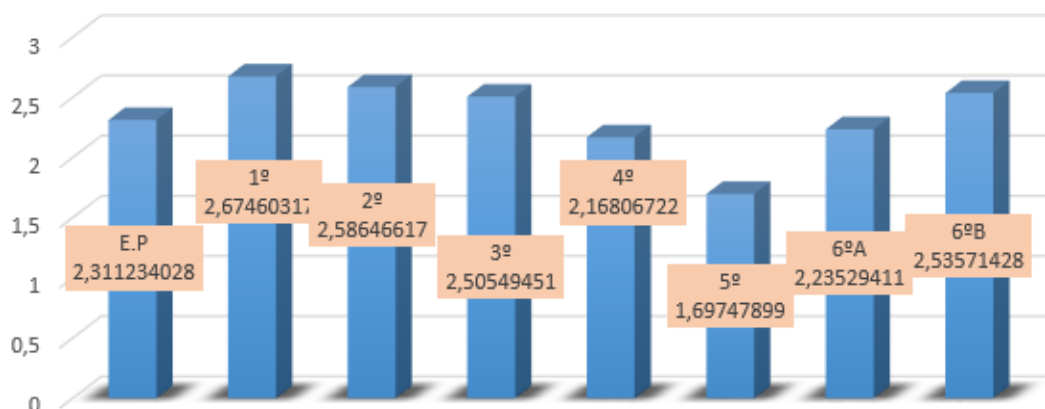


Figura 3. Resultados globales pruebas de Educación Primaria. Fuente: elaboración propia.

#### 4.1.2. Análisis de la entrevista “Guion de entrevista inicial. Percepción sobre la Competencia Lingüística”

Una vez analizados los datos recogidos a partir de las pruebas de evaluación y, de manera previa al análisis de la información recogida a partir de las entrevistas, se presentará la estructura del instrumento y se establecerán los códigos que permitan al investigador analizar los datos sin la necesidad de relevar la identidad de las personas informantes. La nomenclatura empleada para el análisis de los datos será la siguiente:

Tabla 4. Nomenclatura para el análisis de las entrevistas

Nomenclatura	Ejemplo
(Sexo, Edad, Años en el cargo, Especialidad en caso de tener o cargo, minuto)	
Especialidades: EF (Educación Física), I (Inglés), D (Director), PT (Pedagogía Terapéutica), R (Religión), AL (Atención Lingüística), JF (Jefa de estudios) y C (Coordinadora PLC)	
	(M, 35, 4, EF, 3:43)

Fuente: Elaboración propia

Por otro lado, señalar que se ha diseñado esta entrevista con el fin de conocer la percepción del profesorado acerca del papel de la CLL y cómo consideran que esta puede influir o no en la comunicación en el aula, así como en la resolución de conflictos. Para ello, se ha diseñado un guion de entrevista semiestructurada (ver anexo 1) que ha sido realizada a un total de 16 participantes. Dicha

entrevista se divide en las siguientes dimensiones en función de los ámbitos temáticos que se desarrollan a lo largo de la misma:

Tabla 5. Estructura del guion de entrevista

Dimensiones
Dimensión 1. Retos educativos
Dimensión 2. Aula
Dimensión 3. Competencia Lingüística como eje vertebrador
Dimensión 4. Expectativas
Dimensión 5. Perfil docente

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, de cara al análisis de las entrevistas se hará uso de las dimensiones establecidas en el guion como categorías de análisis debido a que no han aparecido categorías emergentes. Por ello, una vez establecida la nomenclatura de las entrevistas y su estructura, resulta necesario analizar los datos<sup>1</sup> para extraer las conclusiones y el diagnóstico del centro junto a la información recabada mediante las otras técnicas empleadas.

#### 4.1.2.1. Retos educativos

En primer lugar, con relación a los retos educativos a los que se enfrenta el centro, refiriéndose esto a los problemas y necesidades a rasgos generales, formación o proyectos demandados por el centro y, sobre todo, cómo afrontaban el desarrollo del PLC, el profesorado destacaba los siguientes aspectos.

En líneas generales, el profesorado piensa que una de las principales dificultades del centro radica en un contexto socioeconómico bajo cuyas familias tienen, con frecuencia, bajas expectativas en los niveles de estudios y vida escolar de sus hijos e hijas. Además, señalan que una de las principales características del centro es la mala convivencia del mismo. Como solución a estas problemáticas y, debido a que el centro es una comunidad de aprendizaje, se aboga por la inclusión de las familias en los procesos de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, un gran sector del profesorado afirma que la vinculación de las familias en la escuela influye de manera directa en los resultados académicos del alumnado, así como una escasa motivación por parte del mismo. Además, señalan que el alumnado recibe poca estimulación de la lengua y tienen un ambiente poco letrado. Esto, además de la falta de vocabulario en los modelos lingüísticos que recibe el alumnado de manera previa a su proceso de

---

<sup>1</sup> Estos datos se encuentran recogidos en los audios que han sido entregados junto al trabajo.

escolarización y según comenta un profesor “la falta de vocabulario y la falta de comprensión lectora es un hándicap en toda la educación” (H, 53, 26, 2:22) estando esta problemática muy presente en este centro.

Por otro lado, el director comenta la problemática que, desde su punto de vista, tiene el centro en cuanto al profesorado. Según el director, el profesorado que ha llegado al centro en los últimos años llega con un concepto de la educación muy tradicional y poco inclusivo que, aplicándolo en este centro comenta que en estos procesos de enseñanza – aprendizaje tan tradicionales y poco inclusivo “al final acaban teniendo éxito los alumnos que están apoyados familiarmente” (H, 42, 15, D, 3:02) y puntualiza la importancia del papel del profesorado a la hora de llevar a cabo una educación más inclusiva que posibilite a todo el alumnado tener las mismas oportunidades de aprendizaje.

Además, reclaman implicación por parte de la administración educativa ya que, según señalan el 70% del profesorado llega nuevo cada año, lo que implica que el primer trimestre de cada curso vaya destinado a la inclusión del profesorado en los planes y proyectos que el centro desempeña. Así lo corrobora una profesora que dice: “nos estamos encontrando con la dificultad de que llevamos unos años donde el claustro cambia continuamente” (M, 35, 13, JE, 17:49).

Otra necesidad que destaca el profesorado es la de aunar los criterios pedagógicos y metodologías que lleva a cabo el profesorado a lo largo de los diferentes cursos, siempre tomando como base el ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). En esta línea, destacan que el PLC que estaban implementando les supone una guía o eje vertebrador de los procesos de enseñanza – aprendizaje con el fin de poder ofrecer este recurso al profesorado.

Otra profesora señala que el principal problema del centro es la convivencia entre el alumnado ya que, ante cualquier confrontación de opiniones el alumnado muestra conductas disruptivas que, de manera directa, afectan en los procesos de enseñanza – aprendizaje. Ante ello, reclama la formación del profesorado y alumnado en emociones y gestión de conflictos, además del diseño de un plan de convivencia.

Por otro lado, un aspecto en el que coincide la mayoría del profesorado y donde existe una confrontación entre la concepción de la lectoescritura en la etapa de infantil y la de algunos y algunas profesores y profesoras de primaria. En este sentido, existen algunas profesoras de primaria que culpabilizan las dificultades en la lectoescritura a cómo esta se aborda en infantil, defendiendo que debería trabajarse en infantil (a pesar de no exigirse a nivel legislativo). En cambio, otro sector del

profesorado aboga por un aprendizaje más global y significativo y no tan mecánico, considerando que la problemática existe en el tránsito de infantil a primaria.

Asimismo, con relación a la lectoescritura

desde infantil, creo que en este centro la renovación pedagógica viene más desde infantil hacia arriba, primer ciclo está empezando a sumarse pero, por ejemplo, yo veo prácticas en segundo y tercero que son la antítesis (...) Si yo por ejemplo te pongo un texto, que a ti no te gusta ni te interesa y no solo eso sino que, además, asociado a esa lectura tienes una tarea que te gusta todavía menos, ¿vale?, yo estoy al final creando las condiciones para que a ti no te guste leer. (H, 42, 15, D, 17:39)

En conclusión, en cuanto a lo que respecta a esta dimensión, el profesorado ubica sus mayores preocupaciones en torno a los conflictos presentes en el día a día de la vida del centro y, sobre todo, cómo estos se abordan, a la unificación de criterios educativos en el profesorado, así como la estabilidad del mismo y al tránsito de infantil a primaria, sobre todo centrando esta preocupación en el abordaje de la lectoescritura. Por último, la profesora de religión argumentaba que las destrezas lingüísticas de la mano de la gestión de las emociones era el principal problema al que se enfrentaba el centro: “El lenguaje y lo emocional sería la parte principal de no saber gestionar las emociones” (M, 39, 15, R, 0:36), encontrándose esto directamente relacionado con la temática del estudio y el diseño del cuestionario.

#### 4.1.2.2. *Aula*

En este apartado se pretende explorar sobre los aspectos relativos al aula desde la visión del profesorado del centro. Dentro de esta se incluyen la organización del aula, la diversidad de la misma, las principales carencias del alumnado y, aunque ya se mencionaba anteriormente, la relación familia – escuela. Señalar que, aunque estos sean los aspectos que aparecen en el guion de la entrevista, se destacarán en este análisis los más importantes y relevantes para el estudio. 19:39 entrevista ELOY comienza aquí esto.

El profesorado del ciclo de infantil señala que la organización que lleva a cabo en el aula es por rincones y, por otro lado, llevan a cabo otro tipo de agrupaciones como pueden ser las asambleas o grupos de trabajo, las cuales se van adaptando en función de las necesidades del alumnado y los contenidos que se van enseñando. Además, destacan que plantean ambientes de aprendizaje en los que se trabaja con carácter interdisciplinar entre los diferentes cursos de la etapa de infantil.

En primaria, hay cursos en los que realizan trabajos por equipo con refuerzos en el aula, aunque de manera general suelen ir cambiando la distribución de la misma (en forma de U, por grupos, etc.) y, en ocasiones, cuando los comportamientos son disruptivos la distribución que suelen utilizar es individual. Es decir: no cuentan con una distribución o dinámica fija, sino que se van adaptando a las necesidades del aula y de los contenidos que se vayan trabajando.

Por otro lado, el equipo directivo defiende que

haya un trabajo muy intenso de grupos, es decir que la clase esté dividida como te dice M en grupos heterogéneos para favorecer que las interacciones sea entre personas de niveles de competencia distintos y que, además, se produzca aparte de los grupos interactivos, de forma constante en el aula, situaciones de aprendizaje entre iguales de modo que multipliquemos los agentes educativos y ya no exista solo un agente que es el maestro que distribuye un aprendizaje, una información o un conocimiento y el resto lo aprende. (H, 42, 15, D, 21:23)

En cambio, señala que esa es la pretensión del equipo directivo, pero que en la práctica existen otras perspectivas en el segundo y tercer ciclo llevan a cabo estas prácticas de manera más puntual durante una sesión que ha sido pactada a nivel de centro pero, una vez acaban, vuelven al libro de texto y el trabajo individualizado desde una perspectiva más tradicional, existiendo según ellos una dicotomía a nivel metodológico.

Asimismo, el profesorado pone de manifiesto la amplia diversidad con la que cuenta el centro, acogiendo desde alumnado procedente del barrio en el que se encuentra el centro cuyas familias se encuentran en riesgo de exclusión social, hasta familias que llegan al centro de otras zonas de la localidad en busca de nuevas metodologías. Además, el profesorado destaca que el curso anterior realizó un proyecto a nivel global del centro en el que se trabajó la interculturalidad, llegando a contar más de 40 nacionalidades presentes en la escuela. Por ello, se pone aquí de manifiesto la necesidad de tener en cuenta la diversidad lingüística y cultural del alumnado a la hora de desarrollar la CLL, como ya se argumentaba a nivel teórico en apartados anteriores.

En alusión a la relación familia – escuela, el profesorado pone de manifiesto que es muy diversa y que esta varía en función de la circunstancia personal de las mismas. Cuentan por un lado con familias muy implicadas en los procesos educativos del alumnado, tomando parte de los mismos y otras, en cambio, asisten con poca frecuencia al centro. Según consideran, la ausencia de interés e implicación por parte de las familias se manifiesta en el alumnado con poca motivación e interés hacia la escuela.

#### 4.1.2.3. *Competencia lingüística como eje vertebrador*

En esta categoría, se indaga y analizan aquellos datos obtenidos en relación con la CLL (papel de la misma en los procesos de enseñanza – aprendizaje, áreas de conocimiento en las que consideran que debe trabajarse, etc.) y, por otro lado, el papel que le atribuyen a la CLL en cuanto a la expresión de las emociones, la resolución de conflictos y la comunicación.

En líneas generales, el profesorado argumenta que la CLL debe ser desarrollada en todas las áreas de conocimiento debido a que esta supone la herramienta y vía de acceso a la información y el conocimiento, así como posibilita al alumnado poder expresar sus ideas y conclusiones a las que va llevando a través de los procesos de enseñanza/aprendizaje. Asimismo, considera que la ausencia de dicha competencia perjudica e imposibilita el correcto aprendizaje del resto de áreas de conocimiento por parte del alumnado. Además, ponen de manifiesto la necesidad de implementar un PLC donde se marquen unas pautas de actuación y objetivos comunes para todo el profesorado del centro, desarrollando la competencia lingüística de manera transversal e interdisciplinar, favoreciendo así el aprendizaje del resto de áreas, así como la capacidad del alumnado para desenvolverse e interactuar con la sociedad que les rodea a nivel personal, yendo esta afirmación más allá de los contenidos curriculares y haciendo alusión al papel de la escuela en el desarrollo íntegro de las personas.

Respecto al desarrollo de la CLL existe un sector del profesorado que al trabajar por proyectos durante todo el año, contribuyen a esta competencia de manera constante y transversal porque “sino trabajamos, por ejemplo, la comprensión lectora no hay manera de hacer una resolución de problemas, sino tenemos un buen vocabulario es muy difícil hacer una decantación, por ejemplo, en matemáticas” (H, 42, 15, D, 28:46). Del mismo modo, el director afirma que “el lenguaje es un vehículo de adquisición del conocimiento, de relación interpersonal, intrapersonal (...) afecta a todo, a la resolución de conflictos, a la manera en la que me enfrento a la vida, a todo” (H, 42, 15, D, 29:07).

Asimismo, muy en la línea del contenido del cuestionario a diseñar en este cuestionario, el profesorado señala la necesidad del desarrollo del lenguaje para la comunicación y la resolución de conflictos, así como para ser capaces de expresar nuestros pensamientos y, a la vez, poder comprender a los demás. Así lo manifiestan en algunas frases: “a veces el lenguaje puede ser una traba para yo resolver mis conflictos, cuanto mejor yo soy capaz de expresar mis sentimientos, mis emociones, mis frustraciones y, el otro, igual, cuanto más capaz soy de comprender lo que el otro me está diciendo, más probabilidades hay de entendernos” (H, 42, 15, D, 29:07). Otro profesor comenta la importancia



de trabajar “las emociones, de que sepas resolver esas emociones, que sepas expresar tus emociones porque, eso no es a nivel de niños hay adultos que no saben” (H, 53, 26, 30:31), a la vez que corrobora que cuanto más desarrollado tengan el lenguaje, más posibilidades tienen de resolver un conflicto.

Además, comentan que en todas las áreas se requiere la CCL porque hay que leer, escribir y comunicarse. Incluso, la profesora de 5º de primaria comenta que tiene que realizar la evaluación oral a parte del alumnado porque no saben leer ni escribir. La misma profesora, en cuanto a la resolución de conflictos señala que la falta de vocabulario y recursos lingüísticos perjudica en los conflictos que se dan en el día a día en el centro. Lo expresa así “aquí hay muchas peleas por falta de comunicación, de que no saben hablar correctamente o no se entienden lo que quieren decir entonces, también es importante, usamos mucho los debates, el hablar de sus cosas porque es que, les cuesta muchísimo. Hay alumnos incluso que no hablan en clase” (M, 42, 7, 9:26).

Del mismo modo, resaltan el alto grado de incidencia de los modelos lingüísticos del alumnado que, luego en el aula y en la comunicación entre el alumnado, perjudican en cuanto a las habilidades sociales y la capacidad de comunicarse. En alusión a la resolución de conflictos y expresión de las emociones y pensamientos una profesora señala que “muchas veces se frustran porque no saben expresar realmente lo que les ocurre, entonces, yo pienso que sí, ellos lo explican a lo bruto, pero es verdad que no saben expresarse bien” (M, 42, 15, 9:40). En el mismo sentido, una profesora destaca que “aquí muchas veces se da la agresión verbal porque no tengo recursos para decirle a fulanito lo que siento” (M, 40, 13, PT, 19:22).

Por otro lado, en cuanto al trabajo de la CLL en áreas no lingüísticas destacan que se trabaja principalmente la oralidad, a través del diálogo, pero no demasiado en el plano escrito. Es decir: en rasgos generales el profesorado está concienciado sobre la importancia de la CCL y la presencia de la misma en todas las áreas pero, su desarrollo y evaluación de manera concreta, lo adjudican al área lingüística. Así lo argumenta la profesora de pedagogía terapéutica “yo creo que hay que trabajarla, pero a la hora de la evaluación o adaptamos la evaluación o sino, es que al final, de aquí la mayoría suspenderían” (M, 40, 13, PT, 19:12).

En general, todo el profesorado considera que el desarrollo de la CCL es fundamental como elemento transversal para la adquisición de los conocimientos y aprendizajes en todas las áreas, aunque la mayoría considera que su evaluación y desarrollo de manera concreta pertenece al área lingüística. En cuanto al papel de la CCL en la resolución de conflictos, así como en la expresión de las emociones, pensamientos, etc. el profesorado considera que la CCL es imprescindible ya que, esta le

permite al alumnado poder transmitir sus pensamientos, emociones y sentimientos de manera oral y argumentada, así como al receptor le permite poder comprender el mensaje. En este sentido, alegan que la ausencia de la CCL da lugar a una incapacidad por parte del alumnado de dialogar y poder transmitir y estructurar sus pensamientos y que esto, según el profesorado, da lugar a insultos o conductas disruptivas obteniendo como resultado una mala gestión y resolución de los conflictos que tienen lugar en el centro.

Por ello, a través de esta información se pone de manifiesto la necesidad de continuar indagando y estudiando en el centro, con el fin de conocer y comprender en profundidad cómo la falta de recursos lingüísticos perjudica y determina la expresión, conciencia y regulación de emociones; así como la resolución de los conflictos.

#### 4.1.2.4. *Expectativas*

Por otro lado, debido a que este estudio se lleva a cabo dentro de la implementación de un PLC en el centro, a raíz del cual surge la necesidad de indagar en el mismo y conocer las necesidades que este presenta, resultaba necesario conocer las expectativas que el profesorado tiene acerca del PLC, así como la implicación por parte del equipo directivo y el profesorado.

La mayoría del profesorado considera con carácter positivo que el equipo directivo va a tener una implicación del 100% en la implementación del PLC aunque comentan que, el cambio del claustro este año ha hecho que lo que se había comenzado en el curso anterior han tenido que realizarlo de nuevo. Además, piensan que el PLC será una fuente de recursos nuevos y otro enfoque para poder trabajar la CCL en las prácticas educativas.

A pesar de ello, una profesora comentaba que el equipo directivo estará muy implicado porque es desde ahí donde se propone el PLC pero, considera que tienen sobrecarga de proyectos y que le supone un esfuerzo extra de trabajo. Además, esta profesora apoya el trabajo de la lectoescritura desde la etapa de infantil, a diferencia de una de las promotoras del proyecto, por lo que no se siente muy identificada con la implementación del mismo, a pesar de aceptarlo y asumir las tareas que se le atribuyan. Lo argumentaba así “es que la dirección es la que está a favor de que en infantil no se trabaje la lectoescritura, entonces... ¿entiendes?” (M, 42, 15, 10:15).

El director, en nombre del equipo directivo comenta que “estoy plenamente convencido de la necesidad y de la importancia de este proyecto (...) en segundo lugar, nosotros trataremos de poner

todos los medios a nuestro alcance desde organización de los horarios, búsqueda de apoyos, etc.” (H, 42, 15, D, 31:54). Pero, por otro lado, el director hacía alusión al sector del profesorado que no comparte las líneas de actuación del centro, y lo hace así

si es cierto que hay una parte que es la más ingrata de todo este proceso que es cuando... o sea, porque tú compañero tienes motivación y ganas por hacer las cosas y nosotros... yo te pongo un puente de plata y todo lo que te haga falta, el problema es cuando tú no quieres hacerlo y... la línea pedagógica del centro y el proyecto educativo va en una línea y llega un compañero que no está dispuesto a unirse a esa línea y es más, quizá no está dispuesto ni a respetarla (...) tú como director del centro, a lo mejor tienes que decirle a un compañero que esto es lo que hay (...) tienen que respetar que esto es un proyecto educativo y que también hay familias que vienen a este centro por este proyecto educativo”. (H, 42, 15,32:34)

Como se puede comprobar, en líneas generales el profesorado está de acuerdo con la implementación del PLC y consideran que el equipo directivo va a estar muy implicado debido a la importancia que le atribuyen a la CCL, sin embargo existen algunos profesores y algunas profesoras que discrepan en términos generales con las líneas pedagógicas y de actuación del centro.

#### 4.1.2.5. *Perfil docente*

Este apartado se centra en conocer, a través de las voces del profesorado, los principios metodológicos imperantes en el centro.

En este ámbito, la mayoría del profesorado afirma que los procesos de enseñanza – aprendizaje que se dan en el centro están basados en el constructivismo, apoyan la necesidad de llevar a la práctica un modelo educativo que le facilite al alumnado un aprendizaje significativo y competente, que le ayude a desarrollarse como una persona íntegra capaz de desenvolverse en la sociedad actual.

Así, la tutora de 2º de primaria comenta que

que el alumnado sea capaz de usar lo que está aprendiendo para su vida y eso, para un video juego, para un juego de mesa (...) para buscar en internet una información que me importa, si alguien tiene una pregunta buscamos como podemos responderla (...) yo creo que todo eso que relaciona con lo que parte de ella, yo creo que les ayuda a construir el conocimiento mucho mejor que si aprendemos a escribir la M, la T, yo creo que el aprendizaje para que se dé tiene que ser significativo para ellos. (M, 40, 14, 22:04)

En cambio, en otro lado se encuentran profesores y profesoras con carácter puntual que no apoyan este discurso.

Aquí hay dos metodologías, ¿vale? Unos están a favor de... a ver cómo lo explico, de que el niño se desarrolla solo para que nos entendamos, es un poco constructivista, donde al niño no se le corrige ni se le dice que está mal, porque ellos consideran que está mal, un poco... el todo vale y libremente. Después estamos los considerados tradicionales, aunque yo no me considere tradicional (M, 42, 15, 11:34).

Finalmente, en cuanto a las buenas prácticas que se atribuye el profesorado, coinciden en atender a las necesidades del alumnado en cuanto a su situación laboral. El profesorado es consciente de que el alumnado no realiza la tarea en casa, por lo que intentan trabajar en el aula y no mandar tarea para casa. Además, hacen hincapié en la necesidad de atender a la diversidad y, sobre todo, respetarla.

#### 4.1.3. Conclusiones y reflexiones

A modo de conclusión, se va a realizar una matriz DAFO para reflejar las necesidades y fortalezas del centro detectadas a partir del análisis de los datos recogidos mediante la entrevista, la prueba de evaluación, la observación y las conversaciones informales. De este modo, esta FASE I de exploración y aproximación al contexto para el diseño del cuestionario, concluye con una triangulación de los datos obtenidos mediante las diferentes técnicas a partir de las voces de las personas informantes y, por otro lado, la visión en primera persona del investigador tal y como se muestra en la figura 3.

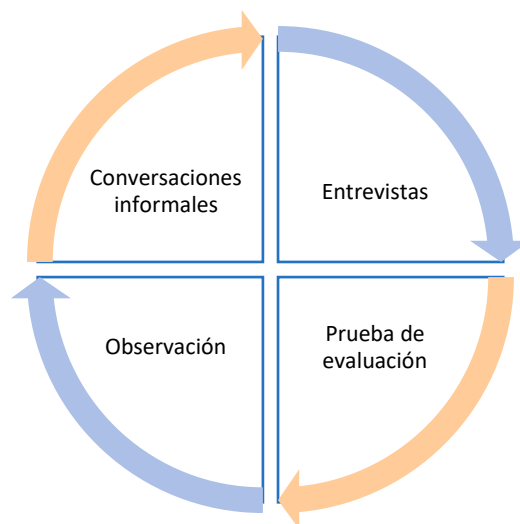


Figura 4. Triangulación entre las diferentes técnicas de recogida de información

#### 4.1.3.1. Matriz DAFO

Tabla 6. DAFO

DAFO			
Factores Internos		Factores Externos	
<b>DEBILIDADES</b>		<b>AMENAZAS</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>⊗ Resolución de conflictos y expresión de emociones</li> <li>⊗ Bajo nivel de Competencia Lingüística en el alumnado, con resultados más bajos conforme avanzan los cursos</li> <li>⊗ Dificultad del alumnado para expresar sus pensamientos</li> <li>⊗ Dificultad del alumnado en su papel como receptor en los procesos de comunicación</li> <li>⊗ Discrepancias metodológicas por parte de una docente respecto a las líneas pedagógicas del centro</li> <li>⊗ Poca continuidad de los proyectos debido a la inestabilidad de la plantilla docente</li> <li>⊗ Poca implicación por parte de algunas familias</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>⊗ Inestabilidad del profesorado</li> <li>⊗ Contexto con familias en riesgo de exclusión social</li> </ul>	
<b>FORTALEZAS</b>		<b>OPORTUNIDADES</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Proyecto Educativo</li> <li>✓ Metodologías activas y significativas</li> <li>✓ Conciencia del profesorado sobre la influencia del contexto</li> <li>✓ Atención a la diversidad</li> <li>✓ Implementación del PLC para la mejora de la Competencia Lingüística</li> <li>✓ Implicación del equipo directivo y el profesorado</li> <li>✓ Conciencia sobre las problemáticas del centro y búsqueda de soluciones</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formación del profesorado por parte del CEP</li> <li>✓ Posibles proyectos a implementar</li> </ul>	

Fuente: Elaboración propia

#### 4.2. FASE II: Diseño y validación del cuestionario. Análisis de datos

Una vez establecidas las conclusiones y realizada una revisión bibliográfica en cuanto a los ámbitos temáticos que se aluden en el cuestionario, se va a proceder a realizar la FASE II de la investigación, plasmando a lo largo de este apartado el procedimiento de diseño y validación de contenido del instrumento. Como conclusión y resultado del proceso se ofrecerá el instrumento final: el cuestionario “Competencia en comunicación lingüística y conciencia, regulación y comprensión de las emociones para la resolución de conflictos” (CCL\_CRECE\_01)<sup>2</sup>. (Véase anexo 8).

<sup>2</sup> Acrónimo de la versión 1 del cuestionario “Competencia en comunicación lingüística y conciencia, regulación y comprensión de las emociones para la resolución de conflictos”.

Para ello, se muestran a continuación los pasos que se han seguido para esta fase de validación de contenido siguiendo el método de agregados individuales según Corral (2009):

- Establecer las dimensiones de interés para el estudio
- Redacción de los ítems oportunos para el estudio en base a las conclusiones de la FASE I y de las lecturas
- Diseño del instrumento de evaluación del cuestionario para llevar a cabo el juicio de expertos y expertas
- Selección de las personas expertas en base al ámbito de conocimiento
- Evaluación del cuestionario mediante el juicio de expertos y expertas
- Análisis de los resultados mediante el alpha de Cronbach, el Coeficiente de Kendall, el Coeficiente de Kappa, la media y el Coeficiente de Validez de Contenido
- Selección, descarte y reformulación de los ítems en base a los resultados
- Segunda evaluación del cuestionario mediante el juicio de expertos y expertas en el caso de los ítems en los que se considera necesario
- Análisis de los nuevos resultados mediante el alpha de Cronbach, el Coeficiente de Kendall, la estadística Kappa, la media y el Coeficiente de Validez de Contenido
- Diseño final del instrumento

#### 4.2.1. *Diseño inicial del cuestionario*

El cuestionario inicial constaba de un total de 29 ítems divididos en 4 dimensiones, los cuales debían ser respondidos por las personas informantes a través de una escala del 1 al 4, siendo 1 nada de acuerdo y 4 totalmente de acuerdo (ver anexo 5). El contenido que presentaba dicho cuestionario en lo que respecta a ítems y dimensiones era el siguiente:

Tabla 7. Dimensiones e ítems del cuestionario inicial.

CUESTIONARIO INICIAL
<b>Dimensión 1. Educación emocional</b>
1. Propicia situaciones que le permiten al alumnado pensar por sí mismo y gestionar sus emociones sin indicar de manera explícita qué deben hacer.
2. Muestra empatía, transmitiéndole al alumnado su capacidad para comprender su punto de vista, así como favorecer que este pueda comprender el punto de vista de los demás.
3. Hace frente de forma positiva a los impulsos emocionales y los regula.
4. Impone de manera directa las pautas de conducta, no dejando alternativa para que el alumnado pueda expresarse.
5. Se marca objetivos en relación con las emociones y conductas del alumnado con el fin de mejorarlas.
6. Propicia momentos y estrategias que le permitan a los estudiantes conocer sus propias emociones, autorregularlas y expresarlas.
7. Considera que el currículum permite el desarrollo emocional de los niños y niñas.
<b>Dimensión 2. Expresión de sentimientos</b>
8. Contribuye a que los estudiantes sean conscientes de sus propios sentimientos y de los demás.

9. Muestra cercanía hacia el alumnado, mostrando sus sentimientos y generando una relación lineal, rompiendo con la estructura jerárquica dentro del aula.

10. Muestra conductas de atención negativa con represalias y, en caso de elogiar, lo hace con condicionantes como frases encabezadas por un “pero”.

11. Es consciente de la necesidad del desarrollo de la educación emocional en las primeras etapas de desarrollo.

**Dimensión 3. Resolución de conflictos**

12. Afronta los conflictos en la escuela de manera superficial con el fin de mantener una convivencia cívica de manera aparente, sin reflexionar sobre las causas y conductas que se generan en estos.

13. Ante una conducta que no se ajusta a las normas cívicas y del aula tiende a

13.1. Mediar desde el consenso de las partes enfrentadas.

13.2. Adoctrinar desde un pensamiento único.

13.3. Propiciar la reflexión de las conductas.

13.4. Sancionar directamente ante el conflicto.

14. Ante los conflictos que generan apatía y absentismo por parte del alumnado, muestra interés y trata de comprender su situación, haciéndoselo ver.

15. Toma la resolución de los conflictos como una labor docente implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

16. Muestra el mismo afecto y atención ante alumnado con comportamientos disruptivos que con los no disruptivos.

17. Lleva a cabo acciones preventivas de cara a los conflictos y los comportamientos disruptivos.

18. Propicia dinámicas de grupo que permitan compartir aspectos personales y gustos con el fin de cohesionar el grupo y mejorar la convivencia escolar.

**Dimensión 4. Papel de la Competencia Lingüística**

19. Facilita en el aula aspectos lingüísticos que le permitan al alumnado poder expresar sus sentimientos y emociones, así como resolver los conflictos de manera dialógica.

20. Observa mayor dificultad en la resolución de conflictos y gestión y autorregulación en el alumnado con mayores dificultades en las destrezas lingüísticas.

21. Realiza en el aula asambleas y debates donde se reflexione acerca de las emociones y los conflictos a través del uso de la lengua.

22. Fomenta la verbalización de los pensamientos de manera empática y asertiva.

23. Desarrolla la competencia lingüística de manera que el alumnado pueda atribuir un significado a los pensamientos que tiene, de manera que puedan identificarlos.

24. Considera que la competencia lingüística está relacionada con los resultados académicos del alumnado.

25. Considera que un bajo nivel de la competencia lingüística contribuye a que se den conductas disruptivas.

---

Fuente: Elaboración propia.

Se ha de señalar que los ítems que se presentan superan el número definitivo que se pretendía plasmar en el cuestionario. Con esto se pretende facilitar la selección de los ítems por parte de los expertos y las expertas, seleccionando aquellos que recojan y reflejen mejor la intención del cuestionario. Además de los ítems plasmados en la tabla, se incluye otro punto en el cuestionario, también a evaluar, en el que las personas informantes tendrían que describir situaciones en las que desarrollan y contribuyen a la educación emocional.

*4.2.2. Validación mediante juicio de expertos y expertas. Método de agregados individuales*

Una vez diseñado el cuestionario inicial se eligieron los expertos y las expertas para su evaluación. Se han seleccionado un total de 4 expertas y 1 experto, profesorado de la Facultad de Educación de la Universidad de Cádiz cuyos ámbitos de trabajo y líneas de investigación se encuentran estrechamente vinculados a las temáticas del cuestionario. Se distribuyen de la siguiente manera:

- Dos expertas profesoras del departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura elegidas por la presencia de la Competencia Lingüística en el cuestionario
- Una experta profesora directora del departamento de Didáctica para el ámbito de la educación emocional y la resolución de conflictos
- Un experto profesor del departamento de Didáctica para la resolución de conflictos y aspectos metodológicos
- Una experta profesora del departamento de Didáctica para la educación emocional

Para que estas personas expertas pudieran evaluar el cuestionario se diseñó un instrumento de evaluación adaptado de Corral (2009), el cual iba acompañado de una introducción del cuestionario que les hiciese conocedores y conocedoras de la intencionalidad del mismo, así como del contexto en el que se ubica (ver anexo 6).

#### *4.2.2.1. Criterios para el análisis de los resultados primera vuelta*

Para analizar el grado de acuerdo entre las personas expertos y poder validar el contenido del cuestionario, se han hecho uso de las siguientes medidas:

- **Alpha de Cronbach.** Según Quero (2010) se define así:
  - Indica la confiabilidad de una medida, entendiendo por esta la estabilidad de la misma
  - Los resultados son mejores cuanto más se aproximen a +1
- **Coefficiente de Kendall.** Según Picado (2008) los aspectos a tener en cuenta de este valor son los siguientes:
  - “Indica el grado de asociación de las evaluaciones ordinales hechas por evaluadores múltiples cuando se evalúa las mismas muestras” (p.31).
  - Su medida oscila entre 0 y +1
  - Cuanto mayor sea el resultado, mayor será el acuerdo entre las personas expertas
- **Estadística Kappa.** Según Picado (2008) los aspectos a tener en cuenta de este valor son los siguientes:
  - Define el grado de concordancia absoluta existente entre todas las calificaciones incluidas.
  - Para su interpretación se reflejan los siguientes criterios:
    - Oscila en un rango de  $-1$  a  $+1$



- +1 representa la concordancia perfecta
- Resultados mejor que 0.40 implican poca concordancia
- Por encima de 0.75 los resultados indican una concordancia de buena a excelente
- **Coefficiente de Validez de Contenido.** Según Hernández – Nieto (2002, citado en Pedrosa, Suárez – Álvarez, García – Cueto, 2014) este coeficiente:
  - “Permite valorar el grado de acuerdo de los expertos (el autor recomienda la participación de entre tres y cinco expertos) respecto a cada uno de los diferentes ítems y al instrumento en general” (p.10).
  - Varía entre 0 y +1.
  - Se clasifican como excelente los resultados por encima del 0.70.
- **Media.** Se usa para calcular el valor promedio de los datos (Gorgas, Cardiel y Zamorano, 2011). En este caso, la puntuación máxima que pueden poner las personas expertas es un 5, por lo tanto, cuanto más se acerque la media a 5, mejores serán los resultados.

Estos coeficientes se calculan a partir de los datos que facilitan las personas expertas, a partir de los cuales han evaluado la pertinencia, ambigüedad, sesgo, comprensión y dimensión de cada uno de los ítems. Resulta necesario establecer qué se entiende por cada uno de estos criterios para evitar diferentes interpretaciones por parte de las personas expertas:

- **Pertinencia.** A través de este concepto se pretende evaluar la relación que tiene el ítem planteado con el objeto de estudio. Es decir, cuán afín es el contenido del ítem al contenido del estudio
- **Comprensión:** Con el fin de que las personas informantes puedan entender el mensaje que pretende transmitir el investigador a través del ítem
- **Dimensión:** Relación que guarda cada uno de los ítems planteados con la dimensión o ámbito temático en el que se encuentran ubicados

#### 4.2.2.2. *Análisis de los datos de la primera vuelta*

Tabla 8. Alpha de Cronbach

Alpha de Cronbach	
TOTAL	0.7636225
Dimensión 1	0.7603132
Dimensión 2	0.7017544
Dimensión 3	0.8988334
Dimensión 4	0.5319149

Fuente: Elaboración propia.

En el caso de los resultados obtenidos a partir del Alpha de Cronbach, el cual ha sido calculado en total y para cada una de las dimensiones, se encuentran datos bastante positivos como se puede ver en la tabla 8. Además, en el caso del Alpha de Cronbach total del cuestionario, el resultado es de 0.7636225, mostrando un alto grado de confiabilidad del instrumento.

Tabla 9. Coeficiente de Kendall Total

Coeficiente de Kendall Total	
<b>Pertinencia</b>	0.7890181
<b>Comprensión</b>	0.5409357
<b>Dimensión</b>	0.8552541

Fuente: Elaboración propia.

Los coeficientes de Kendall obtenidos para todos los datos que se han obtenido han sido buenos, mostrando menor acuerdo entre las personas expertas en el caso de la comprensión que, como se verá a continuación, se debe a la evaluación realizada por las personas expertas en la dimensión 1.

Tabla 10. Coeficiente de Kendall Dimensión 1

Coeficiente de Kendall Dimensión 1	
<b>Pertinencia</b>	0.5494505
<b>Comprensión</b>	0.3771930
<b>Dimensión</b>	0.4893617

Fuente: Elaboración propia.

Según el coeficiente de Kendall es esta en la dimensión en la que se encuentra mayor discrepancia entre las personas expertas, obteniéndose el peor resultado en la comprensión de los ítems según la percepción y opinión de las personas encargadas de la evaluación.

Tabla 11. Coeficiente de Kendall Dimensión 2

Coeficiente de Kendall Dimensión 2	
<b>Pertinencia</b>	0.5000000
<b>Comprensión</b>	0.5000000
<b>Dimensión</b>	0.6666667

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en la tabla 11, los resultados obtenidos para la dimensión 2 tampoco son los esperados, obteniéndose los peores resultados en cuanto al acuerdo entre las personas expertas en estas dos dimensiones.

Tabla 12. Coeficiente de Kendall Dimensión 3

Coeficiente de Kendall Dimensión 3	
<b>Pertinencia</b>	0.6333333
<b>Comprensión</b>	0.5666667
<b>Dimensión</b>	0.8061224

Fuente: Elaboración propia.

En la tercera dimensión del cuestionario el nivel de acuerdo entre las personas expertas ha sido mayor que en las dos dimensiones anteriores, como se puede comprobar en la tabla 12.

Tabla 13. Coeficiente de Kendall Dimensión 4

Coeficiente de Kendall Dimensión 4	
<b>Pertinencia</b>	NaN
<b>Comprensión</b>	0.6666667
<b>Dimensión</b>	NaN

Fuente: Elaboración propia.

En cuanto al coeficiente de Kendall en la dimensión 4, señalar que no se pudo calcular para la mayoría de criterios puesto que una de las personas expertas no cumplimentó la evaluación de algunos de los ítems por equivocación.

Tabla 14. Estadística Kappa

Estadística Kappa Total	
<b>Pertinencia</b>	0.7705570
<b>Comprensión</b>	0.5774908
<b>Dimensión</b>	0.7027335

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede comprobar en cuanto a los resultados obtenidos a partir de la estadística de Kappa ninguno de los criterios a evaluar se sitúa por debajo de 0.40 y, en el caso de pertinencia y dimensión, son los aspectos en los que más acuerdo existía entre las personas expertas en la primera evaluación del cuestionario.

Tabla 15. Media y Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) por ítem

ÍTEM	Media	CVC
<b>Dimensión 1</b>		
<b>1</b>	4.2	0.59
<b>2</b>	4.1	0.57
<b>3</b>	3.3	0.41
<b>4</b>	4.2	0.59
<b>5</b>	3.3	0.41
<b>6</b>	5.0	0.75
<b>7</b>	3.8	0.51
<b>Dimensión 2</b>		
<b>8</b>	3.7	0.49

9	3.7	0.49
10	3.7	0.49
11	2.8	0.31
<b>Dimensión 3</b>		
12	4.0	0.55
13	5.0	0.75
13.1	-	-
13.2	-	-
13.3	-	-
13.4	-	-
14	4.4	0.63
15	4.8	0.71
16	3.8	0.51
17	4.6	0.67
18	4.9	0.73
<b>Dimensión 4</b>		
19	4.2	0.59
20	5.0	0.75
21	4.6	0.67
22	5.0	0.75
23	4.2	0.59
24	5.0	0.75
25	5.0	0.75
<b>Pregunta final independiente</b>	5.0	0.75

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 15, donde se reflejan los datos del CVC y la media, se muestran en verde aquellos ítems que pasaron la prueba en la primera fase. El criterio para la selección de estos fue que superasen el 4 de media, este no incluido. Este criterio resultó muy determinante puesto que la variación de puntuaciones se realizó en una escala del 1 al 5, por lo que obtener una media por cada ítem por encima del 4 era bastante exigente. Dicho criterio se establece con el fin de realizar una validación de contenido exigente y exhaustiva.

Por ello, atendiendo a este criterio no pasan la primera prueba los siguientes ítems: 3, 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12 y 16. Teniendo en cuenta que la pretensión era que el instrumento final contase con entre 5 y 7 ítems por dimensión planteada, tras haber realizado esta prueba se cuenta con el número de ítems necesario para establecer la versión final en las dimensiones 3 y 4.

En cambio, donde más dificultades se encuentran en cuanto a los resultados obtenidos y reflejados en las tablas anteriores, es en las dimensiones 1 y 2. En el caso de estas dos dimensiones, se considera necesario realizar una reformulación de los ítems cuyos resultados no hayan sido demasiado bajos pero que, por el contrario, no han pasado el filtro establecido.

Para esta segunda prueba, se atienden a los resultados que se han mostrado anteriormente pero, además, para la reformulación de los ítems se considera necesario atender a las evaluaciones

descriptivas que aportaron las dos expertas que evaluaron esta dimensión. De manera previa a la modificación y análisis de los datos de esta segunda evaluación, se muestran a continuación las evaluaciones descriptivas mencionadas:

- Cambiar el nombre de la Dimensión 1 por Conciencia, regulación y comprensión de las emociones
- Unificar las dimensiones 1 y 2
- Eliminar los ítems 7 y 11
- Pasar el ítem 16 a la dimensión 1.

Finalmente, se concluye esta fase afirmando la validez de las dimensiones 3 y 4, seleccionando los 5 mejores ítems de cada una de ellas y, por otro lado, se procede a realizar la modificación de los ítems de las dimensiones 1 y 2, que pasa a ser una única dimensión para así, poder pasar por una nueva evaluación de personas expertas. Como solo se requiere una nueva evaluación de la dimensión 1, que alude de manera directa a la Educación Emocional, solo será necesaria la intervención de las dos expertas vinculadas a este ámbito.

#### 4.2.2.3. Reformulación de los ítems y análisis de datos. Segunda vuelta

En base a las aportaciones realizadas por las personas expertas, las dimensiones 1 y 2 pasan a ser la dimensión 1, con el nombre de: Conciencia, regulación y comprensión de las emociones.

Del mismo modo, eliminando los ítems 7 y 11 y teniendo en cuenta que los ítems 1, 2, 4 y 6 quedaron validados en la primera vuelta, se procede a reformular para la segunda vuelta los ítems 3, 5, 8, 9, 10 y 16 (con el fin de evitar confusiones, se aclara que cambiarán de número en este nuevo diseño del cuestionario: el 3 y 5 se mantienen y, por otro lado, el 8, 9, 10 y 16 pasan a ser 7, 8, 9 y 10 respectivamente).

A continuación, se muestra en la tabla 16 los nuevos ítems planteados a las personas expertas con la intención de poder consolidar una dimensión 1 que se adecúe al cuestionario diseñado.

Tabla 16. Reformulación de la dimensión 1 del cuestionario.

<b>Dimensión 1. Conciencia, regulación y comprensión de las emociones</b>
3. Hace frente de forma positiva a los impulsos emocionales del alumnado y le facilita su regulación.
5. Entre sus objetivos didácticos se encuentran aspectos relacionados con las emociones y conductas del alumnado con el fin de mejorarlas y contribuir a su desarrollo.
7. Contribuye a que los estudiantes sean conscientes de sus propios sentimientos y de los demás a través del diálogo y actividades específicas.
8. Muestra cercanía hacia el alumnado, generando una relación lineal entre alumnado y profesorado.

9. Ante comportamientos disruptivos en el alumnado, hace uso de las represalias.  
 10. Muestra el mismo afecto y atención ante todo el alumnado, de manera independiente al comportamiento del mismo.

Fuente: Elaboración propia.

Señalar que, estos ítems se entregaron a las personas expertas con un informe sobre el procedimiento de la validación de contenido del cuestionario, con el fin de hacerles conocedores de los procedimientos y decisiones tomadas (ver anexo 7).

A continuación, se muestra el análisis de los resultados obtenidos siguiendo el mismo procedimiento que se ha realizado en la primera vuelta, pero esta vez solo en lo que respecta a la dimensión 1, ya que ha sido la única que ha requerido una segunda opinión de las personas expertas.

Tabla 17. Coeficiente de Kendall dimensión 1. Segunda vuelta.

Coeficiente de Kendall Dimensión 1	
Pertinencia	0.624
Comprensión	0.45
Dimensión	0.8809

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 18. Estadística de Kappa. Segunda vuelta.

Estadística de Kappa. Segunda vuelta	
Pertinencia	0.6538462
Comprensión	0.4000000
Dimensión	0.8265306

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 19. Media y Coeficiente de Validez de Contenido (CVC) por ítem

ÍTEM	Media 1ª vuelta	Media 2ª vuelta	CVC 1ª vuelta	CVC 2ª vuelta
Dimensión 1				
3	3.3	4.8	0.41	0.71
5	3.3	5	0.41	0.75
7	3.8	5	0.51	0.75
8	3.7	5	0.49	0.75
9	3.7	5	0.49	0.75
10	3.7	5	0.49	0.75

Fuente: Elaboración propia.

Como se pueden comprobar en los resultados obtenidos, en este caso la validación de contenido de esta dimensión resulta positiva. En el caso de la estadística de Kappa, el coeficiente de Kendall y el Alpha de Cronbach no resulta posible hacer una comparativa entre la primera vuelta y la segunda, puesto que para esta ocasión se han unificado dos dimensiones en una. Además, aunque no aparezca en tablas debido a que en este caso es un solo dato, señalar que el Alpha de Cronbach de este conjunto de ítems en la segunda vuelta ha sido de 0.6235294, superando el valor medio entre 0 y 1.

En cambio, respecto a la media y el CVC de cada ítem de manera independiente, se puede contemplar en la tabla 19 cómo han incrementado los resultados, estando aprobados en esta ocasión todos los ítems. Señalar que, como solo hay que elegir entre 5 y 7 ítems por dimensión para no obtener como resultado un instrumento demasiado extenso, se escogerán los ítems que hayan obtenido una mayor calificación en cuanto a la media y el CVC.

#### 4.2.3. Instrumento final

Atendiendo a los resultados obtenidos mediante la opinión de las personas expertas y, seleccionando entre 5 y 7 ítems de entre los mejores de cada dimensión, se muestra a continuación el conjunto de ítems finales que irán incluidos en el cuestionario final (ver anexo 8).

Tabla 20. Ítems y dimensiones del cuestionario final

Ítems y dimensiones del cuestionario final
<b>Dimensión 1. Conciencia, regulación y comprensión de las emociones</b>
3. Hace frente de forma positiva a los impulsos emocionales del alumnado y le facilita su regulación
5. Entre sus objetivos didácticos se encuentran aspectos relacionados con las emociones y conductas del alumnado con el fin de mejorarlas y contribuir a su desarrollo.
6. Propicia momentos y estrategias que le permitan a los y las estudiantes conocer sus propias emociones, autorregularlas y expresarlas.
7. Contribuye a que los y las estudiantes sean conscientes de sus propios sentimientos y de los demás a través del diálogo y actividades específicas
8. Muestra cercanía hacia el alumnado, generando una relación lineal entre alumnado y profesorado
9. Ante comportamientos disruptivos en el alumnado, hace uso de las represalias
10. Muestra el mismo afecto y atención ante todo el alumnado, de manera independiente al comportamiento del mismo
<b>Dimensión 2. Resolución de conflictos</b>
13. Ante una conducta que no se ajusta a las normas cívicas y del aula tiende a
13.1. Mediar desde el consenso de las partes enfrentadas.
13.2. Adoctrinar desde un pensamiento único.
13.3. Propiciar la reflexión de las conductas.
13.4. Sancionar directamente ante el conflicto.
14. Ante los conflictos que generan apatía y absentismo por parte del alumnado, muestra interés y trata de comprender su situación, haciéndoselo ver.
15. Toma la resolución de los conflictos como una labor docente implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
17. Lleva a cabo acciones preventivas de cara a los conflictos y los comportamientos disruptivos.
18. Propicia dinámicas de grupo que permitan compartir aspectos personales y gustos con el fin de cohesionar el grupo y mejorar la convivencia escolar.
<b>Dimensión 3. Papel de la Competencia Lingüística</b>
19. Facilita en el aula aspectos lingüísticos que le permitan al alumnado poder expresar sus sentimientos y emociones, así como resolver los conflictos de manera dialógica.
20. Observa mayor dificultad en la resolución de conflictos y gestión y autorregulación en el alumnado con mayores dificultades en las destrezas lingüísticas.
21. Realiza en el aula asambleas y debates donde se reflexione acerca de las emociones y los conflictos a través del uso de la lengua.
22. Fomenta la verbalización de los pensamientos de manera empática y asertiva.
23. Desarrolla la competencia lingüística de manera que el alumnado pueda atribuir un significado a los pensamientos que tiene, de manera que puedan identificarlos.
24. Considera que la competencia lingüística está relacionada con los resultados académicos del alumnado.
25. Considera que un bajo nivel de la competencia lingüística contribuye a que se den conductas disruptivas.

Fuente: Elaboración propia.

## 5. CONCLUSIONES Y MIRADAS HACIA EL FUTURO

Para desarrollar este apartado señalar que se hará uso de la primera persona, con la finalidad de transmitir la visión personal del investigador.

Como conclusión para esta investigación, me gustaría hacer hincapié en la importancia de transmitir al alumnado un enfoque educativo competencial, persiguiendo el desarrollo íntegro del mismo. Asimismo, destacar en este sentido la importancia de la Competencia Lingüística como eje transversal para la adquisición del conocimiento y como recurso que le permite al alumnado interactuar desde su propia persona y perspectiva con el entorno que le rodea.

Destacar la importancia de respetar a nivel lingüístico la diversidad cultural de las aulas, trabajando la lengua como una herramienta que nos permite al ser humano comunicarnos, expresarnos y poder acceder a la información que tenemos a nuestro alcance y no como un sistema simbólico artificial y descontextualizado. Con esto, no quisiera menospreciar la importancia del estudio de las estructuras gramaticales, necesarias para un uso correcto de la lengua y, sobre todo, en los niveles más formales de la misma, pero sí trabajarla a nivel de primaria desde un enfoque más funcional y contextualizado de la misma en estos niveles de desarrollo del alumnado (Cassany, Luna y Sanz, 2003).

Del mismo modo, me gustaría poner en relevancia el papel de la educación y, en este caso, de la CLL como herramienta que le permita al alumnado romper con las jerarquías y las desigualdades sociales que en la actualidad tenemos tan presentes, caminando hacia una sociedad cada vez más equitativa y justa. En este sentido, destacar la importancia de poner al alcance del alumnado recursos y valores que le permitan romper con las barreras sociales y económicas que vienen determinadas por su entorno (Murillo, 2004).

### 5.1. Fortalezas y dificultades de la investigación

Finalmente, voy a recoger en este apartado las fortalezas y dificultades que me he ido encontrando a lo largo de este proceso, así como las que presenta el propio trabajo en sí.

La dificultad principal y que más ha determinado la elaboración de este trabajo ha sido la temporalidad. Debido a que he tenido que ajustarme a la realización del trabajo desde que se adjudicaron las líneas temáticas para la elaboración del TFM y del amplio diseño de investigación que se ha elaborado, no ha resultado posible realizar un estudio piloto con la intención de hacer una



validación de contenido más completa. Esto se debe a que los últimos resultados del juicio de las personas expertas se obtuvieron la última semana de junio y, señalando que he estado trabajando durante los meses de verano y que el profesorado en agosto está de vacaciones, no ha sido posible tomar una muestra aleatoria de otro colegio para realizar el estudio piloto.

En cuanto a las fortalezas, destacar el trabajo de exploración e interés por conocer el centro para el que he diseñado el cuestionario, adentrándome en la vida del centro y profundizando en la casuística del mismo. Asimismo, poner de manifiesto el riguroso y exhaustivo trabajo que he realizado con la ayuda de mi tutor y el estadístico de la Universidad de Cádiz para la validación del cuestionario mediante el método de agregados individuales. Esto, hace que se haya obtenido un cuestionario final validado que, aunque haya sido diseñado para este centro, puede servir como instrumento de investigación para aquellas personas que estén interesadas en realizar estudios en torno a esta temática.

En conclusión, me quedo con los aprendizajes adquiridos a lo largo de este proceso con la intención de continuar creciendo y formándome en el ámbito educativo para, de cara a la práctica docente, poder actuar con criterio y conocimiento de causa. Con ello, mi única pretensión es la de propiciarle a mi alumnado las herramientas y recursos que necesiten para formarse como personas, capaces de desarrollarse y desenvolverse por sí mismos en sociedad, persiguiendo un mundo más justo, equitativo y donde sean capaces de ser críticos y libres a partir de la puesta en práctica de los aprendizajes que han adquirido durante su paso por la etapa de Educación Primaria.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Aaltio, I., & Heilmann, P. (2010). Case study as a methodological approach. En A. Mills, G. Durepos, & E. Wiebe (Eds.), *Encyclopedia of case study research* (pp. 66–76). London: SAGE.
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, 7, 43 – 51.
- Angulo, F. y Vázquez, R. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Aljibe.
- Aquino, G. y Zambrano, C. (2018). Interculturalidad y variaciones lingüísticas del español en una escuela en la frontera Brasil/Venezuela. *Revista EntreLínguas*, 4 (1), 97 – 113.

- Assaél, J. y Neumann, E. (1989). *CLIMA EMOCIONAL EN EL AULA. Un estudio de casos de las prácticas pedagógicas*. Santiago de Chile: PIIE.
- Binaburo, J.A. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto: Guía para la mediación escolar*. España: CEAC.
- Bisquerra, R. (2008). *Educación para la ciudadanía y convivencia. El enfoque de la educación emocional*. Barcelona: Praxis - Wolters Kluwer.
- Buitrago, M. (2009). *La pluralidad lingüística: aportaciones sociales, culturales y formativas*. España: Ministerio de Educación de España.
- Castaño, C. y Quevedo, R. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5 – 39.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GRAÓ
- Castro, M. (2014). *Variaciones de lenguaje (formal e informal) en el contexto educativo en la ciudad de Tefé (Amazonas, BR): ¿diversidad o fracaso escolar?* (Tesis doctoral). Universidad de Valladolid, Valladolid.
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista ciencias de la educación*, 19 (33), 229-247.
- Fabregat, S. y Gómez, A. (2010). La mejora de la expresión escrita a través de la formación en centros: el proyecto lingüístico en secundaria. *SEDLL. Lenguaje y textos*, (33), 21 – 28.
- Fabregat, S. (2016). El proyecto lingüístico de centro: aprender más y comunicar mejor desde todas las áreas. *Aula de secundaria*, (19), 25 – 30.
- Fàbregues, S., Meneses, J. y Rodríguez, D. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona: Editorial UOC
- García, I. (2016). Oralidad y construcción de identidades en familias inmigrantes. análisis cualitativo de actitudes en el aprendizaje de la lengua y la cultura en un contexto plurilingüe. En Díez, A., Brotons, V., Encandell, D. y Rovira, J. (Eds.), *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos* (pp. 308 – 318). España: Publicacions de la Universitat d'Alacant.

- Gorgas, J., Cardiel, N. y Zamorano, J. (2011). *Estadística básica para estudiantes de ciencias*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, M. (2018). La formación en convivencia: papel de la mediación en la solución de conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35), 129-144.
- Maturana, H. y Bloch, S. (1985). *Biología del emocionar y Alba Emoting*. Santiago: Dolmen.
- Martín, J.F. (2010). Técnicas de encuesta. Cuestionario y entrevista. En S. Nieto. (Ed.), *Principios, Métodos y Técnicas esenciales para la Investigación Educativa* (pp. 145 - 168). Madrid, España: Dykinson.
- Nussbaum, M. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Orden de 17 de marzo de 2015, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía.
- Ortiz-Ocaña, A. (2015). La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano. *Revista CES Psicología*, 8 (2), 182-199.
- Payrató, Ll. (2009). Entre la lengua y la cultura: Aspectos multimodales de la comunicación. En Buitrago, M. (Ed.), *La pluralidad lingüística: aportaciones sociales, culturales y formativas* (pp. 135 – 156). España: Ministerio de Educación de España.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J. y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10 (2), 3 – 20.
- Pérez-Gallardo, E., Álvarez, J., Aguilar, J., Fernández, J. y Salguero, D. (2013). El diálogo como instrumento para la resolución de conflictos en escolares de educación secundaria. *Revista de psicología*, 2 (1), 189 – 194.
- Picado, F. (2008). Análisis de concordancia de atributos. *Tecnología en Marcha*, 21 (4), 29-35.

- Rizo, M. (2005). Me comunico, luego existo. El papel de la comunicación en la construcción de identidades. *CULTURALES*, 1 (1), 124 – 142.
- Rodríguez, F. (2008). La construcción de identidades, tarea atribuida a la escuela y al profesorado. *REIFOP*, 11 (1), 1 – 8.
- Romero, M. (2018). Traspasando la frontera de la oralidad en el aula o por qué educar para la vida desde la competencia lingüística. *Libro Abierto. Revista de información y apoyo las bibliotecas escolares de Andalucía*. Consultado en: <https://cutt.ly/swP3Nfy>
- Romero, M. y Trigo, E. (2015). Herramientas para el éxito. *Cuadernos de pedagogía*. (458), 16-21.
- Romero, M.F. y Trigo, E. (2018). Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la competencia lectora en áreas no lingüísticas. *SEDLL. Lenguaje y Textos*. (79), 51-59.
- Romero, M.F. Trujillo, F. y Rubio, R. (2018). Los textos pautados como estrategia de mejora de la competencia comunicativa en el marco de un proyecto de Lengua de Centro. *Aula de Encuentro*. 20 (2), 5-20.
- Trigo, E., Romero, M. y García, A. (2019). Las voces de los agentes dinamizadores en la implementación de un PLC como clave para la transformación de un centro educativo. *Tejuelo*, (30), 37 – 72.
- Trujillo, F. (2010). Fomentar la inclusión de un Proyecto Lingüístico de Centro dentro del Proyecto Educativo de Centro. En Colectivo Yedra (Coord.), *Libro blanco de la educación intercultural* (pp. 59 – 61). Madrid: UGT.
- Trujillo, F. (2010). La competencia en comunicación lingüística como proyecto de centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, (32), 35 – 40.
- Trujillo, F. (2015). Una oportunidad para el cambio. *Cuadernos de Pedagogía*, (458), 52-56.
- Trujillo, F. y Rubio, R. (2014). El PLC como respuesta sistémica al reto de la competencia comunicativa en entornos educativos formales: propuesta de análisis de casos. *SEDLL. Lenguaje y Textos*, (39), 29-38.
- Vivas, M., Gallego, D. y González, B. (2007). *Educación las emociones*. Venezuela: Producciones Editoriales C.A.

Diseño y validación de un cuestionario sobre la competencia lingüística en relación con la conciencia, regulación y comprensión de las emociones. Daniel Traverso Macías

Zanfardini, L. (2018). Variación lingüística: el abordaje teórico-metodológico de la Escuela Lingüística de Columbia frente al de la Sociolingüística laboviana. *Pilquen*, 21 (3), 22 – 31.

## 7. ANEXOS

### 7.1. Anexo 1. Guión de entrevista

Tabla 21. Guión de entrevista.

<b>Guión de entrevista inicial. Percepción sobre la Competencia Lingüística</b>
<b>DIMENSIÓN 1. Retos educativos.</b> ¿Qué problemas detecta en rasgos generales en el centro? ¿Cómo piensa que se pueden solventar? ¿Qué formación docente reclama para su función como maestro? ¿Qué proyectos de innovación abarca o demanda el centro? ¿Qué significa o cómo entiende la lectura dentro del proceso de enseñanza – aprendizaje? ¿Cómo afronta el desarrollo del PLC y en qué medida considera adecuada la formación recibida hasta el momento?
<b>DIMENSIÓN 2. Aula.</b> Organización y distribución del aula Diversidad en la misma y cómo se aborda ¿Cuál es la relación familia – escuela? ¿En qué medida piensa que condiciona y determina la práctica educativa? ¿Cuáles piensa que son las principales carencias del alumnado? ¿Y de las familias? ¿En qué contexto se encuentra el centro y en qué medida repercute el proceso de enseñanza – aprendizaje?
<b>DIMENSIÓN 3. Competencia Lingüística como eje vertebrador</b> ¿A qué áreas vincula el desarrollo de la CLL? ¿En cuáles considera que está presente? ¿Qué prácticas desarrolla en su labor docente para fomentar la adquisición de la CLL? ¿Considera que dicha competencia debe ser desarrollada y evaluada de manera transversal? ¿En qué medida piensa que la CLL determina la comunicación en el aula? ¿Piensa que esta influye en la resolución de conflictos?
<b>DIMENSIÓN 4. Expectativas.</b> ¿Qué nivel de implicación considera que va a recibir desde la dirección del centro este proyecto? ¿Se siente apoyado por el contexto del centro en este proyecto? ¿Y desde la administración? ¿Qué papel desempeñan? ¿En qué medida piensa que este proyecto va a contribuir a la mejora de los resultados de aprendizaje? ¿Qué aspectos considera importantes de estos? (Notas numéricas, competencias, resolución de problemas, etc.) ¿Considera importante la CLL para la mejora del aprendizaje del alumnado? ¿Y para establecer vínculos entre el profesorado?
<b>DIMENSIÓN 5. Perfil docente.</b> ¿Cuál es la metodología imperante en el centro? ¿Podría enumerar tres buenas prácticas educativas que caracterizan su perfil docente?

Fuente: Elaboración propia.

## 7.2. Anexo 2. Prueba de evaluación Educación Infantil y primer ciclo

Lee el siguiente texto y luego responde a las preguntas que aparecen.

TEXTO: La granja de María

En una pradera verde, entre árboles frondosos y riachuelos cristalinos, vive una niña morena de nueve años que se llama María. María vive en una granja con su padre, su madre y sus amigos los animalitos.

Todas las mañanas, María se levanta, se lava y desayuna. Después, todos los días, María abre la ventana de su habitación y escucha feliz balar a sus ovejas, mugir a sus vacas, gruñir a sus tres cerditos y cacarear a su gallo.

Luego María va a la escuela para aprender cosas nuevas y, cuando vuelve a su casa, le gusta volver a escuchar el ¡bee, bee! de sus ovejas que la saludan contentas; el ¡muu, muu! de sus vacas que le dan la bienvenida; el ¡oink oink! de sus tres cerditos protestando; y el ¡kikirikí! de su gallo que pone orden entre tanto alboroto en la granja.

Cuando llega la noche, María se acuesta y piensa siempre en sus animales y en los sonidos que tanta alegría le dan escuchar todos los días.

### 1. Buscamos la idea que mejor resume el texto que has leído.

Subraya la idea que resume mejor el texto:

- María es feliz porque vive en el campo.
- María es feliz porque todos los días aprende cosas nuevas en la escuela.
- María es feliz porque vive rodeada de su familia y de sus amigos los animales.
- María es feliz porque la pradera es verde y tiene árboles frondosos.
- María es feliz porque desde su ventana escucha a los animales.

### 2. Piensa en lo que has leído.

#### 2.1. Responde a las siguientes preguntas sobre el texto

2.1.1. Describe, según el texto, a la protagonista de la historia.

---

---

2.1.2. Localiza en el texto elementos de la naturaleza que se ven desde la casa de María.

---

---

2.1.3. ¿En qué piensa María antes de dormirse?

---

---

2.2. Relaciona con flechas a cada animal con su sonido y acción.

Animal	Sonido que realiza	Acción
oveja	¡muu, muu!	mugir
Cerditos	¡oink oink!	cacarear
Vaca	¡kikirikí!	balar
Gallo	¡bee, bee!	gruñir

3. Reflexiona y demuestra lo que sabes.

3.1. ¿Dirías que María vive en una ciudad? ..... Explica brevemente tu respuesta

---

---

---

---

3.2. ¿Qué diferencias hay entre una granja y un zoológico?

---

---

---

---



### 7.3. Anexo 3. Prueba de evaluación segundo ciclo

**Lee el siguiente texto y luego responde a las preguntas que aparecen.**

TEXTO: Víctor y su perro

La semana pasada Víctor cumplió 8 años. Sus padres le dieron una sorpresa: un perrito. El perro era pequeñito, blanco y con manchas de color negro. La mancha que más llamaba la atención era la que tenía en el ojo derecho por lo que Víctor le puso el nombre de Pirata.

Un mañana, como de costumbre, Víctor sacó a pasear a su perro Pirata. El perro vio a lo lejos a un gato negro y salió corriendo tras él. Víctor volvió a casa llorando porque Pirata se había escapado.

El padre de Víctor salió a buscarlo y unas horas después apareció con Pirata entre los brazos. Víctor dejó de llorar y desde entonces prometió que tendría más cuidado y que siempre le pondría la correa de paseo a Pirata.

#### **1. Buscamos la idea que mejor resume el texto que has leído.**

**Subraya la idea que resume mejor el texto:**

- Los padres de Víctor le dieron una sorpresa por su cumpleaños: un perro.
- Los padres de Víctor le ayudaron a encontrar a su perro que se había perdido.
- Las peleas entre perros y gatos son peligrosas.
- Debemos ser responsables en el cuidado de nuestras mascotas.

#### **2. Piensa en lo que has leído.**

##### **2.1. Responde a las siguientes preguntas sobre el texto**

2.1.1. Describe, según el texto, a la mascota de la historia.

---

---

---

2.1.2. ¿Cómo reaccionaron sus padres cuando se enteraron que había perdido al perro?

---

---

2.1.3. ¿Qué enseñanza obtuvo Víctor de todo lo que había sucedido?

---

---

2.1.4. ¿A qué se debe el nombre de la mascota?

---

---

### **3. Reflexiona y demuestra lo que sabes.**

3.1. ¿Conoces lugares en tu ciudad para el cuidado de los perros? Explica brevemente tu respuesta

---

---

---

---

---

---

---

---

3.2. ¿Qué diferencias hay entre un animal doméstico y uno salvaje?

---

---

---

---

---

#### 7.4. Anexo 4. Prueba de evaluación tercer ciclo

**Lee el siguiente texto y luego responde a las preguntas que aparecen.**

Ernesto era un pequeño y frágil saltamontes que vivía en un jardín. Ernesto nunca intentaba hacer cosas arriesgadas porque no sabía saltar. Si le mandaban hacer algo, siempre contestaba que no, que no sabía o que no podía.

Un día que Ernesto estaba en el jardín empezó a llover con fuerza, la tormenta provocó que sus amigos la mariposa, la hormiga y los gusanos se subieran a un árbol grande del jardín para refugiarse del agua. Todos le gritaban que subiera o que se iba a ahogar, pero el saltamontes les repetía que no podía, que no sabía.

Entonces apareció otro amigo de Ernesto, el mago Serafín. El mago animó al saltamontes para que se esforzara y le dijo al oído una fórmula mágica para que pudiera saltar. Ernesto lo intentó una vez y no pudo llegar al árbol. Repitió de nuevo la fórmula y tampoco lo consiguió... A la tercera fue la vencida y Ernesto llegó hasta la rama donde estaban la mariposa, la hormiga y los gusanos. Allí también estaba el mago Serafín que le dijo que la fórmula era fingida y que lo había conseguido porque sólo lo que hacemos con confianza es lo que podemos alcanzar. Desde entonces nuestro amigo Ernesto hace cosas que nunca se había podido imaginar.

#### **1. Buscamos la idea que mejor resume el texto que has leído.**

**Subraya la idea que resume mejor el texto:**

- El saltamontes Ernesto pudo salvarse porque subió a la rama del árbol.
- La magia del mago Serafín posibilita superar los problemas del saltamontes Ernesto.
- La lluvia provocó una inundación en el jardín pero Ernesto se salvó gracias a su fuerza de voluntad.
- En ocasiones podemos hacer cosas que ni nosotros mismos somos capaces de imaginar.

#### **2. Piensa en lo que has leído.**

##### **2.1. Responde a las siguientes preguntas sobre el texto**

2.1.1. Describe, según el texto, al protagonista de la historia.

---

---

2.1.2. ¿Cuál fue la clave del éxito de Ernesto?

---

---

2.1.3. ¿Quiénes estaban en el árbol cuando consiguió llegar a él?

---

---

**2.2. Indica la secuencia de ideas que podrían reflejar lo contado en el texto.**

---

---

---

---

---

---

**3. Reflexiona y demuestra lo que sabes.**

3.1. ¿Qué tipo de alimentos comen los insectos? Explica tu respuesta

---

---

---

3.2. ¿Podrías explicar cómo es el proceso atmosférico de la lluvia?

---

---

---

## 7.5. Anexo 5. Cuestionario inicial

Tabla 22. Cuestionario de educación emocional y resolución de conflictos. Diseño inicial.

CUESTIONARIO EDUCACIÓN EMOCIONAL Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS. Diseño inicial.					
Selecciona del 1 al 4 la opción que más le identifique, siendo 1 nunca y 4 siempre		1	2	3	4
<b>Dimensión 1. Educación Emocional</b>					
1	Propicia situaciones que le permiten al alumnado pensar por sí mismo y gestionar sus emociones sin indicar de manera explícita qué deben hacer.				
2	Muestra empatía, transmitiéndole al alumnado su capacidad para comprender su punto de vista, así como favorecer que este pueda comprender el punto de vista de los demás.				
3	Hace frente de forma positiva a los impulsos emocionales y los regula.				
4	Impone de manera directa las pautas de conducta, no dejando alternativa para que el alumnado pueda expresarse.				
5	Se marca objetivos en relación con las emociones y conductas del alumnado con el fin de mejorarlas.				
6	Propicia momentos y estrategias que le permitan a los estudiantes conocer sus propias emociones, autorregularlas y expresarlas.				
7	Considera que el currículum permite el desarrollo emocional de los niños y niñas.				
<b>Dimensión 2. Expresión de sentimientos</b>					
8	Contribuye a que los estudiantes sean conscientes de sus propios sentimientos y de los demás.				
9	Muestra cercanía hacia el alumnado, mostrando sus sentimientos y generando una relación lineal, rompiendo con la estructura jerárquica dentro del aula.				
10	Muestra conductas de atención negativa con represalias y, en caso de elogiar, lo hace con condicionantes como frases encabezadas por un "pero".				
11	Es consciente de la necesidad del desarrollo de la educación emocional en las primeras etapas de desarrollo.				
<b>Dimensión 3. Resolución de conflictos</b>					

12	Afronta los conflictos en la escuela de manera superficial con el fin de mantener una convivencia cívica de manera aparente, sin reflexionar sobre las causas y conductas que se generan en estos.				
13	Ante una conducta que no se ajusta a las normas cívicas y del aula tiende a				
13.1	Mediar desde el consenso de las partes enfrentadas.				
13.2	Adoctrinar desde un pensamiento único.				
13.3	Propiciar la reflexión de las conductas.				
13.4	Sancionar directamente ante el conflicto.				
14	Ante los conflictos que generan apatía y absentismo por parte del alumnado, muestra interés y trata de comprender su situación, haciéndoselo ver.				
15	Toma la resolución de los conflictos como una labor docente implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
16	Muestra el mismo afecto y atención ante alumnado con comportamientos disruptivos que con los no disruptivos.				
17	Lleva a cabo acciones preventivas de cara a los conflictos y los comportamientos disruptivos.				
18	Propicia dinámicas de grupo que permitan compartir aspectos personales y gustos con el fin de cohesionar el grupo y mejorar la convivencia escolar.				
<b>Dimensión 4. Papel de la Competencia Lingüística</b>					
19	Facilita en el aula aspectos lingüísticos que le permitan al alumnado poder expresar sus sentimientos y emociones, así como resolver los conflictos de manera dialógica.				
20	Observa mayor dificultad en la resolución de conflictos y gestión y autorregulación en el alumnado con mayores dificultades en las destrezas lingüísticas.				
21	Realiza en el aula asambleas y debates donde se reflexione acerca de las emociones y los conflictos a través del uso de la lengua.				
22	Fomenta la verbalización de los pensamientos de manera empática y asertiva.				



23	Desarrolla la competencia lingüística de manera que el alumnado pueda atribuir un significado a los pensamientos que tiene, de manera que puedan identificarlo.				
24	Considera que la competencia lingüística está relacionada con los resultados académicos del alumnado.				
25	Considera que un bajo nivel de la competencia lingüística contribuye a que se den conductas disruptivas.				

Fuente: Elaboración propia.

Como reflexión final, podría indicar tres situaciones que considere que contribuyen a la educación emocional como docente. Se agradecería precisar el curso, la materia y el momento en el que se llevan a cabo.

Tabla 23. Ítem 26.1.

Situación 1	
Breve descripción:	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. Ítem 26.2.

Situación 2	
Breve descripción:	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25. Ítem 26.3.

Situación 3	
Breve descripción:	

Fuente: Elaboración propia.

#### 7.5.1. Bibliografía empleada para la elaboración del cuestionario

Elias, M.J., Tobias, S.E. y Friedlander, B.S. (2002). *Educación con inteligencia emocional. Cómo conseguir que nuestros hijos sean sociables, felices y responsables*. Barcelona: Plaza y Janés Editores, S.A.

Ibarrola-García, S. y Iriarte, C. (2012). *La convivencia escolar en positivo. Mediación y resolución de conflictos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

Sánchez, A. (2006). *El valor de la inteligencia emocional. Ser emocionalmente inteligente para hallar la felicidad y mejorar la calidad de vida*. Jaén: Formación Alcalá.

Núñez, L. y Romero, C. (2009). *Emociones, cultura y educación. Un enfoque interdisciplinar*. Sevilla: Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones.

## 7.6. Anexo 6. Instrumento para la evaluación mediante juicio de personas expertas

El instrumento que se presenta a continuación está vinculado al CEIP - , donde se está llevando a cabo la implementación de un PLC (Proyecto Lingüístico de Centro) dentro del que, como alumno, estoy realizando mi TFM (Trabajo de Fin de Máster), el cual tiene el fin de conocer cómo este proyecto podría mejorar la competencia lingüística del alumnado. Dicho instrumento irá destinado al profesorado del centro.

La intencionalidad que se tiene con este instrumento es la de conocer cómo se aborda la educación emocional y la resolución de conflictos en este centro, ya que uno de los objetivos del TFM es la de establecer un vínculo entre la competencia lingüística del alumnado y cómo su desarrollo interviene o no en la autorregulación de las emociones y en la educación emocional.

Tabla 26. Instrumento para la validación del cuestionario.

Ítem a evaluar														
<b>Dimensión 1. Educación emocional</b>														
1. Propicia situaciones que le permiten al alumnado pensar por sí mismo y gestionar sus emociones sin indicar de manera explícita qué deben hacer.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Muestra empatía, transmitiéndole al alumnado su capacidad para comprender su punto de vista, así como favorecer que este pueda comprender el punto de vista de los demás.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Hace frente de forma positiva a los impulsos emocionales y los regula.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Impone de manera directa las pautas de conducta, no dejando alternativa para que el alumnado pueda expresarse.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Se marca objetivos en relación con las emociones y conductas del alumnado con el fin de mejorarlas.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Propicia momentos y estrategias que le permitan a los estudiantes conocer sus propias emociones, autorregularlas y expresarlas.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Considera que el currículum permite el desarrollo emocional de los niños y niñas.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Dimensión 2. Expresión de sentimientos</b>														
8. Contribuye a que los estudiantes sean conscientes de sus propios sentimientos y de los demás.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				

1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Muestra cercanía hacia el alumnado, mostrando sus sentimientos y generando una relación lineal, rompiendo con la estructura jerárquica dentro del aula.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Muestra conductas de atención negativa con represalias y, en caso de elogiar, lo hace con condicionantes como frases encabezadas por un “pero”.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. Es consciente de la necesidad del desarrollo de la educación emocional en las primeras etapas de desarrollo.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Dimensión 3. Resolución de conflictos</b>														
12. Afronta los conflictos en la escuela de manera superficial con el fin de mantener una convivencia cívica de manera aparente, sin reflexionar sobre las causas y conductas que se generan en estos.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. Ante una conducta que no se ajusta a las normas cívicas y del aula tiende a														
13.1. Mediar desde el consenso de las partes enfrentadas.														
13.2. Adoctrinar desde un pensamiento único.														
13.3. Propiciar la reflexión de las conductas.														
13.4. Sancionar directamente ante el conflicto.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
14. Ante los conflictos que generan apatía y absentismo por parte del alumnado, muestra interés y trata de comprender su situación, haciéndoselo ver.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Toma la resolución de los conflictos como una labor docente implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Muestra el mismo afecto y atención ante alumnado con comportamientos disruptivos que con los no disruptivos.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Lleva a cabo acciones preventivas de cara a los conflictos y los comportamientos disruptivos.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Propicia dinámicas de grupo que permitan compartir aspectos personales y gustos con el fin de cohesionar el grupo y mejorar la convivencia escolar.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<b>Dimensión 4. Papel de la Competencia Lingüística</b>														
19. Facilita en el aula aspectos lingüísticos que le permitan al alumnado poder expresar sus sentimientos y emociones, así como resolver los conflictos de manera dialógica.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Observa mayor dificultad en la resolución de conflictos y gestión y autorregulación en el alumnado con mayores dificultades en las destrezas lingüísticas.														

Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21.Realiza en el aula asambleas y debates donde se reflexione acerca de las emociones y los conflictos a través del uso de la lengua.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22.Fomenta la verbalización de los pensamientos de manera empática y asertiva.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23.Desarrolla la competencia lingüística de manera que elalumnado pueda atribuir un significado a los pensamientos que tiene, de manera que puedan identificarlo.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24.Considera que la competencia lingüística está relacionada con los resultados académicos del alumnado.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25.Considera que un bajo nivel de la competencia lingüística contribuye a que se den conductas disruptivas.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Como reflexión final, podría indicar tres situaciones que considere que contribuyen a la educación emocional como docente. Se agradecería precisar el curso, la materiay el momento en el que se llevan a cabo.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

A continuación, por favor, valore las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta que 1: Nada adecuado, 2: Poco adecuado, 3: Adecuado, 4: Muy adecuado.				
	1	2	3	4
El número de cuestiones planteadas es adecuado.				
El orden de las cuestiones presentadas es lógico y coherente.				
Dicho cuestionario nos permite alcanzar los objetivos de la investigación.				
¿Añadiría algún ítem a la entrevista? En caso afirmativo ¿Cuál/es?				
Otras observaciones:				
Validez				

Diseño y validación de un cuestionario sobre la competencia lingüística en relación con la conciencia, regulación y comprensión de las emociones.

Daniel Traverso Macías

Aplicable		No aplicable	
Aplicable atendiendo a las observaciones			
Validado por:		C.I:	Fecha:
Firma:		Teléfono:	e-mail:

Fuente: Adaptado de Corral (2009).

## 7.7. Anexo 7. Informe e instrumento de validación 2ª vuelta

### **Informe:**

**Línea de TFM:** Los proyectos lingüísticos de centro y su repercusión en la mejora de la práctica educativa

**Tutor:** Manuel Fco. Romero Oliva

**Autor:** Daniel Traverso Macías

Antes de proceder a una segunda validación del cuestionario, se expone con carácter recordatorio el objetivo general del TFM en el que se enmarca el instrumento.

El instrumento que se presenta a continuación está vinculado al CEIP -, donde se está llevando a cabo la implementación de un PLC (Proyecto Lingüístico de Centro) dentro del que, como alumno, estoy realizando mi TFM (Trabajo de Fin de Máster), el cual tiene el fin de conocer cómo este proyecto podría mejorar la competencia lingüística del alumnado. Dicho instrumento irá destinado al profesorado del centro.

La intencionalidad que se tiene con este instrumento es la de conocer cómo se aborda la educación emocional y la resolución de conflictos en este centro, ya que uno de los objetivos del TFM es la de establecer un vínculo entre la competencia lingüística del alumnado y cómo su desarrollo interviene o no en la autorregulación de las emociones y en la educación emocional.

A continuación, contemplando las observaciones indicadas en la primera validación del cuestionario, se procede a plasmar el resultado del mismo una vez modificado, con el fin de poder proceder de nuevo al juicio de expertos y poder obtener un cuestionario final lo más válido y fiable posible. Asimismo, indicar que la dimensión 2. Expresión de sentimientos, desaparece atendiendo al juicio realizado por los expertos, reagrupándose los ítems en la dimensión 1.

De manera previa a la evaluación del cuestionario, se procederá a definir las diferentes categorías que se proponen, para así, poder evitar la libre interpretación de los expertos y que todos puedan evaluar bajo un mismo criterio, aunque tengan diferentes percepciones sobre un mismo ítem.

- **Pertinencia:** A través de este concepto se pretende evaluar la relación que tiene el ítem planteado con el objeto de estudio. Es decir, cuán afín es el contenido del ítem al contenido del estudio.
- **Comprensión:** Con el fin de conocer si los informantes serán capaces de entender qué se les está planteando a través de los diferentes ítems del cuestionario y así, evitar que el planteamiento del ítem, permita la libre interpretación de los participantes.
- **Dimensión:** Relación que guarda cada uno de los ítems planteados con la dimensión o ámbito temático en el que se encuentran ubicados.

Una vez esclarecidos los diferentes conceptos, se expondrá el instrumento para la validación del cuestionario.

Tabla 27. Instrumento para la validación del cuestionario. Segunda vuelta.

Ítem a evaluar														
Dimensión 1. Conciencia, regulación y comprensión de las emociones.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Hace frente de forma positiva a los impulsos emocionales del alumnado y le facilita su regulación.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Entre sus objetivos didácticos se encuentran aspectos relacionados con las emociones y conductas del alumnado con el fin de mejorarlas y contribuir a su desarrollo.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. Contribuye a que los estudiantes sean conscientes de sus propios sentimientos y de los demás a través del diálogo y actividades específicas.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Muestra cercanía hacia el alumnado, generando una relación lineal entre alumnado y profesorado.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Ante comportamientos disruptivos en el alumnado, hace uso de las represalias.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Muestra el mismo afecto y atención ante todo el alumnado, de manera independiente al comportamiento del mismo.														
Pertinencia					Ambigüedad					Considera oportuna la dimensión en la que se encuentra ubicada el ítem				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5



A continuación, por favor, valore las siguientes cuestiones, teniendo en cuenta que 1: Nada adecuado, 2: Poco adecuado, 3: Adecuado, 4: Muy adecuado.				
	1	2	3	4
El número de cuestiones planteadas es adecuado.				
El orden de las cuestiones presentadas es lógico y coherente.				
Dicho cuestionario nos permite alcanzar los objetivos de la investigación.				
¿Añadiría algún ítem a la entrevista? En caso afirmativo ¿Cuál/es?  Otras observaciones:				
Validez				
Aplicable		No aplicable		
Aplicable atendiendo a las observaciones				
Validado por:	C.I:	Fecha:		
Firma:	Teléfono:	e-mail:		

Fuente: Adaptado de Corral (2009).

## 7.8. Anexo 8. Cuestionario final

El cuestionario tiene como objetivo conocer la percepción del profesorado en cuanto al papel que le atribuye a la Competencia Lingüística y de qué manera considera que esta interviene en la conciencia, regulación y comprensión de las emociones; así como en la resolución de conflictos.

Podrá responder con toda sinceridad y tranquilidad debido al anonimato de su respuesta. Las respuestas posibles van del 1 al 4, significando lo siguiente:

- 1: Nunca.
- 2: A veces.
- 3: Con frecuencia.
- 4: Siempre.

Muchas gracias por su colaboración.

Tabla 22. Cuestionario de educación emocional y resolución de conflictos.

"Competencia en comunicación lingüística y conciencia, regulación y comprensión de las emociones para la resolución de conflictos" (CCL_CRECE_01)							
Selecciona del 1 al 4 la opción que más le identifique, siendo 1 nunca y 4 siempre				1	2	3	4
Dimensión 1. Conciencia, regulación y comprensión de las emociones.							
1	Hace frente de forma positiva a los impulsos emocionales del alumnado y le facilita su regulación.						
2	Entre sus objetivos didácticos se encuentran aspectos relacionados con las emociones y conductas del alumnado con el fin de mejorarlas y contribuir a su desarrollo.						
3	Propicia momentos y estrategias que le permitan a los y las estudiantes conocer sus propias emociones, autorregularlas y expresarlas.						
4	Contribuye a que los y las estudiantes sean conscientes de sus propios sentimientos y de los demás a través del diálogo y actividades específicas.						
5	Muestra cercanía hacia el alumnado, generando una relación lineal entre alumnado y profesorado.						
6	Ante comportamientos disruptivos en el alumnado, hace uso de las represalias.						

7	Muestra el mismo afecto y atención ante todo el alumnado, de manera independiente al comportamiento del mismo				
<b>Dimensión 2. Resolución de conflictos</b>					
8	Ante una conducta que no se ajusta a las normas cívicas y del aula tiende a				
8.1	Mediar desde el consenso de las partes enfrentadas.				
8.2	Adoctrinar desde un pensamiento único.				
8.3	Propiciar la reflexión de las conductas.				
8.4	Sancionar directamente ante el conflicto.				
9	Ante los conflictos que generan apatía y absentismo por parte del alumnado, muestra interés y trata de comprender su situación, haciéndoselo ver.				
10	Toma la resolución de los conflictos como una labor docente implícita en el proceso de enseñanza-aprendizaje.				
11	Lleva a cabo acciones preventivas de cara a los conflictos y los comportamientos disruptivos.				
12	Propicia dinámicas de grupo que permitan compartir aspectos personales y gustos con el fin de cohesionar el grupo y mejorar la convivencia escolar.				
<b>Dimensión 3. Papel de la Competencia Lingüística.</b>					
13	Facilita en el aula aspectos lingüísticos que le permitan al alumnado poder expresar sus sentimientos y emociones, así como resolver los conflictos de manera dialógica.				
14	Observa mayor dificultad en la resolución de conflictos y gestión y autorregulación en el alumnado con mayores dificultades en las destrezas lingüísticas.				
15	Realiza en el aula asambleas y debates donde se reflexione acerca de las emociones y los conflictos a través del uso de la lengua.				
16	Fomenta la verbalización de los pensamientos de manera empática y asertiva.				
17	Desarrolla la competencia lingüística de manera que el alumnado pueda atribuir un significado a los pensamientos que tiene, de manera que puedan identificarlo.				

18	Considera que la competencia lingüística está relacionada con los resultados académicos del alumnado.				
19	Considera que un bajo nivel de la competencia lingüística contribuye a que se den conductas disruptivas.				

Fuente: Elaboración propia.

Como reflexión final, podría indicar tres situaciones que considere que contribuyen a la educación emocional como docente. Se agradecería precisar el curso, la materia y el momento en el que se llevan a cabo.

Tabla 23. Ítem 26.1.

Situación 1	
Breve descripción:	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 24. Ítem 26.2.

Situación 2	
Breve descripción:	

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 25. Ítem 26.3.

Situación 3	
Breve descripción:	

Fuente: Elaboración propia.

